



RUP

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

MONTEVIDEO, URUGUAY, NOVIEMBRE DE 2024

139 Transmisión II

APU

Asociación Psicoanalítica
del Uruguay

IUPP

Instituto Universitario
de Postgrado en Psicoanálisis

RUP

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

139

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)

© NOVIEMBRE 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.apuguay.org

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

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

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

PATRICIA FRANCIA
SILVINA GÓMEZ PLATERO
ROSA PICCARDO
SOLEDA 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>

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 GLOER (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 JARAS (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)

Grupo de lectores externos (2024)

ABEL FAINSTEIN
(Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

ADRIANA CRISTÓFORO
(Facultad de Psicología, Uruguay)

ADRIANA GANDOLFI
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

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

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

AMELIA MAS
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

ANA MARÍA CHABALGOITY
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

ANA RUMI
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

CARMEN ELENA DOS REIS
(Sociedad Psicoanalítica de Caracas, Venezuela)

CARMEN LABARTHE
(Sociedad Peruana de Psicoanálisis, Perú)

CECILIA LAURINA
(Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

CLARA NEMAS
(Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)

DIEGO SPEYER
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

EUGENIA CERANTES
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

FERNANDO ORDUZ
(Sociedad Colombiana de Psicoanálisis, Colombia)

GABRIEL RIVERA
(Asociación Psicoanalítica Chilena, Chile)

GUILLERMO BODNER
(Sociedad Española de Psicoanálisis, España)

GUSTAVO CASTELLANO
(L'ecole lacanienne de psychanalyse, Uruguay)

JANI SANTAMARÍA
(Asociación Psicoanalítica Mexicana, México)

JUAN PINETTA
(Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

LAURA DE SOUZA
(Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica, Uruguay)

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

LEONARDO PESKIN
(Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

LUIS CORREA
(Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica, Uruguay)

LUIS GRIECO
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

LUIS VILLALBA
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

MARCELO TOYOS
(Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

MARTA LABRAGA
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

MÓNICA HAMRA
(Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

MÓNICA SANTAOLALLA
(Asociación Psicoanalítica de Córdoba, Argentina)

MÓNICA VORCCHEIMER
(Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)

SILVIA FLECHNER
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

SOLEDAD SOSA
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

SUSANA GARCÍA
(Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)

Tabla de contenidos

EDITORIAL 11

TEMÁTICA



Transmisión-recepción y el uso personal de diferentes teorías
psicoanalíticas durante la formación psicoanalítica
Beatriz de León 15

Transmisión psicoanalítica entre el poder y la ética
Cecilia Lauriña 40

Algunas reflexiones sobre la transmisión
del psicoanálisis en la universidad
Susana Martínez..... 56

Algunos escenarios de la transmisión psicoanalítica
Lila Gómez 67

Transmisión. Un desafío
Evelyn Tellería..... 89

Adolescencia. Un arduo recorrido hacia
la consolidación de la individualidad
Diva Cilurzo Neto 99



Cuestionamientos Polimorfos y Perversos. Identificaciones, angustias, defensas e historia individual en juego <i>Gabriela Pollak</i>	120
Edipo, mito y realidad <i>Griselda Rebella</i>	141
Edipo para una ética de la diferencia <i>Gustavo Sogliano</i>	164
La función del analista: límite para la construcción del espacio psíquico <i>Mónica Eidlin</i>	183
La militancia de transmitir <i>Patricia Francia</i>	200

POLEMOS



La transmisión de la experiencia clínica y el papel de la teoría clínica en psicoanálisis <i>Ricardo Bernardi</i>	207
Comentarios al trabajo de Bernardi, R. <i>Guillermo Bodner</i>	222
La intemperie del analista <i>José Assandri</i>	227
Respuesta a Guillermo Bodner y a José Assandri <i>Ricardo Bernardi</i>	235

CONVERSACIÓN EN LA REVISTA



Entrevista a Thamy Ayouch <i>Soledad Sosa</i>	245
--------------------------------------------------------	-----

PSICOANÁLISIS, COMUNIDAD Y CULTURA



Psicoanalistas migrando a la comunidad. Niños, niñas y adolescentes en movimiento migratorio. Un padecer que no descansa <i>Daniel Castillo, Gabriela Pollak, Eliana Pena,</i> <i>y colaboración de Verónica Cardozo</i>	277
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

IN MEMORIAM



Carmen Médici <i>Julio Seigal</i>	296
<i>Sylvia Braun</i>	298

RESEÑAS



<i>The astonishing adolescent upheaval in psychoanalysis</i> <i>Natacha Delgado</i>	300
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

NORMAS DE PUBLICACIÓN	308
-----------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	309
-------------------------	-----

Editorial

Debido a la receptividad que ha tenido la convocatoria a escribir sobre «Transmisión» es que dedicamos un segundo volumen con los trabajos recibidos y evaluados por revisores externos.

Los lectores encontrarán en el eje temático un abanico de perspectivas que abarcan la formación psicoanalítica, los desafíos de la transmisión del psicoanálisis en la universidad, la clínica, junto con trabajos que enlazan mito, clínica y derivas éticas.

También está presente en esta edición el trabajo de la directora técnica de la Biblioteca de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Patricia Francia, que aporta una mirada imprescindible para pensar la importancia de sostener y promover las buenas prácticas editoriales en el desafío de actualización permanente de las mismas.

En la sección Polemos compartimos, a partir del artículo de Ricardo Bernardi, «La transmisión de la experiencia clínica y el papel de la teoría clínica en psicoanálisis», el intercambio con Guillermo Bodner y José Assandri («La intemperie del analista»).

En Psicoanálisis, comunidad y cultura, el trabajo «Psicoanalistas migrando a la comunidad: Niños, niñas y adolescentes en movimiento migratorio. Un padecer que no descansa», de Daniel Castillo Soto, Eliana Pena y Gabriela Pollak, con la colaboración de Verónica Cardozo, realizado en el marco de acuerdos institucionales –Centro de Intercambio Pola Hoffnung de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Organización Internacional para las Migraciones (OIM)–, transmite con profundidad y sensibilidad las posibilidades de extensión del abordaje psicoanalítico.

Conversación en la revista nos brinda la oportunidad de adentrarnos en el pensamiento y la trayectoria de Thamy Ayouch, a quien le agradecemos

por su buena disposición para el encuentro, y a Soledad Sosa por realizar la entrevista.

Compartimos el recuerdo de nuestra querida colega Carmen Médici en las palabras de Sylvia Braun y Julio Seigal.

Este número finaliza con la exhaustiva reseña del libro *The astonishing adolescent upheaval in psychoanalysis*» (Routledge, 2024), realizada por Natacha Delgado.

La Comisión de Publicaciones agradece a todos quienes han sido parte de este volumen por la receptividad y el compromiso, y esperamos que la revista sea un nuevo aporte al pensamiento psicoanalítico. ♦

STELLA PÉREZ

Directora de la Comisión de Publicaciones



TEMÁTICA

Transmisión-recepción y el uso personal de diferentes teorías psicoanalíticas durante la formación psicoanalítica



BEATRIZ DE LEÓN DE BERNARDI¹

DOI: 10.36496/N139.A1

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-4857-6999](https://orcid.org/0009-0007-4857-6999)

RECIBIDO: SETIEMBRE 2024 | ACEPTADO: SETIEMBRE 2024

RESUMEN

El presente trabajo estudió los efectos del pluralismo en la formación psicoanalítica, en un grupo de psicoanalistas que habían terminado su formación en el Instituto de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) en el año 2005. El proceso de transmisión y recepción de las ideas, y el uso de las mismas en la práctica fue estudiado en materiales clínicos presentados para aprobar la supervisión y la tesis de maestría, y en entrevistas en profundidad grabadas, realizadas a los participantes. En el análisis de los datos se usó una metodología cualitativa, atendiéndose a los requisitos éticos, especialmente a la confidencialidad. El estudio fue realizado en dos etapas, entre 2005 y 2010, y entre 2012 y 2018.

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

Los resultados obtenidos permitieron describir algunas características de las ideas psicoanalíticas usadas por el grupo estudiado y diferentes procesos inferenciales de articulación teórico-clínica: el ilustrativo, el evocativo y el crítico. Se discuten potencialidades y riesgos de estos diferentes procesos de inferencia. El estudio realizado mostró que la totalidad de los analistas usó diferentes enfoques teóricos en el proceso de elaboración de su práctica e ideas en el período de su formación, valorando el contexto pluralista de la misma. Se discuten los resultados obtenidos, considerando los límites de esta investigación y dejando abiertas interrogantes referidas a las características de la formación psicoanalítica en el momento actual y de cara al futuro.

DESCRIPTORES: FORMACIÓN PSICOANALÍTICA / TRANSMISIÓN
/ INVESTIGACIÓN / CLÍNICA / TEORÍA / PLURALISMO

SUMMARY

This paper studied the effects of pluralism in psychoanalytic training in a group of psychoanalysts who had completed their training at the Institute of the Psychoanalytic Association of Uruguay (APU) in 2005. The process of transmission and reception of ideas and their use in practice was studied in clinical materials submitted for approval of the Supervision, the Master's Thesis and in in-depth interviews recorded with the participants. In data analysis, a qualitative methodology was used, taking into account ethical requirements, especially confidentiality. The study was carried out in two stages between 2005 and 2010, and between 2012 and 2018.

The results obtained allowed us to describe some characteristics of the psychoanalytic ideas used by the group studied and different inferential processes in the theoretical-clinical articulation: the illustrative, the evocative and the critical. The potentialities and risks of these different process are discussed. The study

showed that all the analysts used different theoretical approaches in their practice and ideas during their training at the AP institute, taking into account the pluralistic context of the training. Finally, the results obtained are discussed, considering the limits of this research and leaving open questions regarding the characteristics of psychoanalytic training at the present time and in the future.

KEYWORDS: PSYCHOANALYTIC TRAINING / RESEARCH / CLINIC / THEORY / PLURALISM

El circuito de transmisión y recepción del psicoanálisis en sus aspectos teóricos y técnicos durante la formación curricular implica polaridades de carácter dialéctico en el que participan analistas en formación, docentes, supervisores, y los analistas realizan su formación en el Instituto de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU). Esto requiere una retroalimentación continua y progresiva para los implicados en esta tarea, de manera de promover un intercambio comunicativo que genere aprendizajes mutuos y nuevos conocimientos, basados en la experiencia del análisis personal, la experiencia clínica y la teoría psicoanalítica, en diálogo con la interdisciplina, distintos enfoques terapéuticos y la investigación. El fenómeno de internalización y elaboración de diferentes teorías psicoanalíticas es complejo y no lineal, implica circuitos dialécticos, como señaló Enrique Pichon-Rivière, tanto en relación con la práctica clínica como con la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo promover en un período de la formación el desarrollo del conocimiento psicoanalítico en todos los implicados en esta tarea.

La internalización de la teoría psicoanalítica requiere la resonancia íntima en relación con la experiencia vital, la experiencia clínica y el análisis, las cuales sustentan el espacio de la elaboración y el desarrollo personal de las ideas. Todos estos aspectos están presentes junto con la incidencia de aspectos transferenciales y contratransferenciales en la comunicación interpersonal que se da durante la formación psicoanalítica, aunque sus

participantes estén ubicados en distintos roles. Una formación realizada en un contexto que incluye distintas corrientes del pensamiento psicoanalítico implica desafíos. Puede favorecer la comprensión de la complejidad clínica, pero exige de los analistas que desempeñan las distintas funciones en el Instituto de la APU, una actitud de abstinencia frente a aspectos transferenciales en juego, lo que supone el necesario trabajo de discriminación entre las visiones y preferencias personales, atendiendo a la promoción de un intercambio que dé lugar a experiencias e intereses personales de los analistas en formación habilitando nuevos desarrollos.

LA DÉCADA DEL OCHENTA

La formación realizada en la década de los ochenta se caracterizó, en mi visión, por el intercambio de ideas y discusiones teórico-clínicas de diferentes corrientes de pensamiento psicoanalítico, llevado a cabo tanto en instancias del Instituto como en actividades científicas y comisiones de los miembros de APU. Un espíritu abierto y libertad de pensamiento en la discusión de ideas caracterizó el intercambio de esos momentos, aspecto que estuvo presente desde los orígenes del grupo psicoanalítico uruguayo². Al finalizar la formación curricular, ejercí distintas funciones, participando en actividades locales e internacionales, las que contribuyeron a incentivar una reflexión personal sobre las características de mi práctica y el modo en que distintas visiones psicoanalíticas me permitían conceptualizarla (de León de Bernardi, 2023).

El ingreso al grupo de supervisores³, en el que participo desde los años noventa, me permitió tomar contacto con diferentes materiales

- 2 Los primeros años de la Asociación Psicoanalítica Uruguay, entre los años 1955 y 1965, estuvieron influidos por el pensamiento de Freud y M. Klein, y desarrollos de pensadores relevantes de la época, tanto internacionales como originales de la región, de lo cual dan muestra los números de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* editados en esos años.
- 3 La reforma del plan de estudios de 1974 propuso que las funciones didácticas se ejercieran separadamente, instaurándose tres grupos: de analistas, supervisores y docentes, cuya tarea es promover la reflexión sobre estas diferentes funciones.

clínicos de sesiones comentadas⁴, seleccionadas por los analistas en formación para aprobar la supervisión curricular⁵. El registro de estas sesiones comentadas incluía, como hasta el momento actual, teorizaciones implícitas surgidas en el momento de la sesión y comentarios a la misma que incluían algunas teorizaciones que explicitaban las intenciones del analista en sus intervenciones. El trabajo de discusión y evaluación del grupo de supervisores sobre variados casos clínicos se veía enriquecido por el intercambio en el que intervenían analistas de diferentes trayectorias enraizadas en sus diferentes enfoques teóricos y clínicos sobre el caso. La diversidad teórica referida a la práctica era parte del intercambio de ideas, lo cual me llevó a formularme distintos interrogantes. ¿Cuál era el impacto de una formación realizada en un contexto de pluralismo⁶ teórico y técnico en el uso personal de las teorías psicoanalíticas, en la práctica de los analistas en formación? ¿Los analistas en formación se interesaban en ideas de diferentes corrientes psicoanalíticas o, por el contrario, preferían un enfoque teórico? ¿La formación realizada en un contexto de pluralismo teórico y técnico enriquecía ampliando y flexibilizando el esquema referencial del analista? ¿O, por el contrario, podía llevar a la confusión, dificultando la escucha y atención flotante del analista a la particularidad de cada caso?

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA FORMACIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE 2000

Mi interés en investigar las preguntas arriba mencionadas se desarrolló en un determinado contexto, regional e internacional. Dos temáticas estaban sobre el tapete. La discusión sobre los modelos de formación en la

- 4 El material presentado en la sesión comentada incluía una breve introducción, la transcripción de una sesión, a la cual se agregaba la misma sesión con los comentarios del analista a la misma.
- 5 El grupo de supervisores tenía la función de discutir y evaluar el proceso de supervisión. Con el crecimiento del grupo, se propuso que la evaluación de la supervisión fuera realizada por un grupo más pequeño, integrado por cuatro supervisores, y el intercambio con el analista supervisado.
- 6 Pluralismo se usa en un sentido descriptivo, referido a la multiplicidad de enfoques teóricos y técnicos que coexisten en el psicoanálisis actual.

Asociación Psicoanalítica Internacional (API) había culminado en el año 2003 con la aceptación de tres modelos de formación oficiales: el modelo Eitingon, el modelo francés y el modelo uruguayo, aceptado como uno de los tres modelos oficiales de la API en 2006.

A la vez, la temática del pluralismo en la formación psicoanalítica había sido discutida a nivel internacional, regional y en APU. Andrea Pereira (Rodríguez Quiroga de Pereira *et al.*, 2007) investigó la situación del pluralismo en los institutos de la IPA, y concluyó que el 67% de los entrevistados consideraron a su instituto perteneciente a una escuela de pensamiento, mostrando también que el ambiente cultural y social incide en la elección de teorías. Destaca que el diálogo de ideas interregional no es frecuente, ya que se dan preferencias en las lecturas según las regiones. Así, los autores europeos y norteamericanos se leen entre sí, los latinoamericanos leen autores latinoamericanos y europeos, y menos autores norteamericanos. Una conclusión general es que los candidatos mostraron interés en armonizar sus preferencias con las que creen que la institución impone.

Un estudio sobre la formación analítica y la actividad analítica profesional en América Latina realizado por el subcomité de Educación-Investigación de Fepal de M. Altmann y A. Corti (2004-2005) complementa esta visión general mostrando no solo las corrientes de pensamiento en los diferentes institutos, sino también el interés de los analistas en formación en ampliar el diálogo interdisciplinario, la necesidad de actualización de los temas y familiarizarse con metodologías de investigación.

D. Schroeder, E. Tellería y E. Gratadoux (2005) revisaron las propuestas docentes en APU entre los años 2000 y 2005. Este estudio mostró que en los seminarios se estudiaban 75 obras de Freud, en nueve de dieciocho seminarios. Se estudiaban también ideas de Klein, Bion, Winnicott, Lacan, autores franceses y autores rioplatenses, como M. y W. Baranger, y Bleger. La referencia a autores norteamericanos fue casi nula. En el marco conceptual de la época, el estudio de la obra de Freud tenía un lugar central, a diferencia del marco conceptual de los años cincuenta a setenta, en los cuales las ideas novedosas de M. Klein y los desarrollos originales de la región predominaron. La influencia de J. Lacan, a partir de los setenta, propuso el retorno a la lectura de Freud y estimuló un intercambio fluido con la corriente de pensamiento francés, postfreudiana o postlacaniana.

La relevancia que el cambio de contexto en las ideas predominantes en determinado período histórico ejerce en la práctica fue estudiado en una investigación que comparó las características y estilo de la interpretación entre los años noventa y las características de la interpretación en trabajos de la década del sesenta al setenta (Bernardi *et al.*, 1997). Estos dos períodos muestran un cambio de contexto en la discusión de ideas que pasa del predominio de la influencia kleiniana y postkleiniana a nuevas ideas influidas, entre otras razones, por la introducción del pensamiento de Lacan. La investigación mostró que las interpretaciones transferenciales que explicitan aspectos sexuales, agresivos o sentimientos sobre sí mismo relacionados con acontecimientos infantiles en trabajos de la década del noventa disminuyen significativamente, comparadas con las de trabajos de las décadas de 1960 a 1970. Se muestran cambios en el estilo interpretativo que pasa de ser un estilo predominantemente asertivo de interpretaciones extensas a un estilo interrogativo de intervenciones breves, que jerarquiza también el silencio y la escucha. Este trabajo me incentivó especialmente a investigar el uso de distintas ideas en la práctica durante el período de la formación curricular. Más allá de la prevalencia, en el discurso público institucional y en las publicaciones, de las nuevas ideas que parecía habían desplazado a las «viejas», la APU se distinguía por una propuesta que incluía distintas corrientes de pensamiento y una impronta pluralista que abría el diálogo con autores de distintas regiones.

INTERROGANTES Y ANTECEDENTES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto para investigar el uso personal de las teorías psicoanalíticas durante la formación analítica en un instituto abierto a múltiples enfoques teóricos y técnicos (de León de Bernardi, 2010)⁷ fue discutido en el seminario de investigación de la API en 2004 y 2005. En dicho proyecto propuse estudiar materiales clínicos y opiniones de analistas que finalizaron

7 El primer trabajo realizado sobre este proyecto publicado en la revista de Fepal recibió el Premio de Educación de la IPA (*Training Today Award*) en el Congreso Internacional de la IPA, Chicago, 2009.

su formación entre los años 2004 y 2006. En el mismo se estudiaron las referencias bibliográficas de los trabajos de miembro asociado de un grupo de doce analistas, seleccionándose una muestra de ocho analistas que presentaron materiales clínicos del mismo paciente para aprobar la supervisión (sesión comentada) y el trabajo de miembro asociado que ya era reconocido como tesis de maestría⁸. Esta selección de ocho analistas permitió el estudio de la evolución de las ideas referidas a un mismo caso clínico, dando un panorama de la evolución de las ideas del analista durante su formación curricular⁹. No se contó con material proveniente del análisis de niños.

En la muestra de ocho analistas se estudiaron: las referencias bibliográficas de las tesis de maestría, las ideas psicoanalíticas presentes en los materiales escritos correspondientes a la sesión comentada y las tesis de maestría. A esto se agregó el estudio del material de entrevistas grabadas semiestructuradas¹⁰, en las cuales el analista podía explicitar sus ideas sobre los materiales presentados y su experiencia en la formación.

Se tuvieron especialmente en cuenta las exigencias éticas necesarias de protección de datos personales y consentimiento informado. Se cuidó especialmente la confidencialidad y los requisitos éticos necesarios en toda investigación. En la medida que la investigación fue avanzando, se proporcionaron los resultados a los participantes.

La metodología fue cualitativa y exploratoria. La discusión de este proyecto en el seminario de investigación de la API¹¹ me introdujo en el estudio de la teoría fundada, desarrollada fuertemente a partir de los años noventa. Esta metodología permitía ir profundizando la indagación de las características específicas del fenómeno estudiado, partiendo de las preguntas iniciales que llevaban a nuevos interrogantes subsidiarios que podían plantear nuevos problemas a ser investigados (de León de

8 En 2003 el Ministerio de Educación y Cultura reconoce el nivel universitario de la carrera Maestría en Psicoanálisis, brindada por el Instituto de la Asociación Psicoanalítica.

9 Este proyecto de investigación se inició con el estudio piloto de entrevistas y sesiones comentadas de dos analistas que finalizaron su formación en 2004.

10 Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con base en un guion previo.

11 *Reserch Training Program* de la IPA. Este seminario de investigación de la IPA se realiza hoy en distintas regiones de la IPA.

Bernardi, 2010, 2019). Este proceso se describe desde la teoría fundada (Charmaz, 2000) como «bola de nieve», que en la medida que la investigación se va ampliando lleva a nuevos descubrimientos. Como ha sido señalado recientemente por H. Levitt (2021), la investigación cualitativa es apropiada para el estudio de fenómenos específicos en profundidad, integrando la visión subjetiva de investigadores y participantes en la medida que la investigación y nuevos descubrimientos progresan, paso a paso y de manera sistemática. Esto permite aumentar la validez de los hallazgos. La investigación cualitativa no es apropiada para estudios que buscan establecer características generales de una determinada población, lo cual exige una muestra amplia. Es especialmente apropiada para el estudio de un fenómeno en profundidad, pudiéndose establecer ciertas generalizaciones sobre las características del mismo. Ambas modalidades son empíricas, ya que parten de la experiencia y en ocasiones se usan metodologías mixtas. Yo misma consideré datos numéricos básicos referidos a las referencias bibliográficas usadas. Fenómenos complejos merecen ser estudiado desde diferentes perspectivas sobre los mismos, lo cual permite ampliar la indagación de manera de agregar validez a los hallazgos.

EL ESTUDIO DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se estudiaron las referencias bibliográficas en el grupo de doce (ocho analistas de la muestra y los cuatro analistas no incluidos en la muestra). Este estudio mostró un predominio de las referencias a Freud. Los autores citados fueron agrupados en cuatro subgrupos: autores de la corriente francesa, autores de la corriente anglosajona, autores locales y autores provenientes del *background* cultural de los analistas (filosofía, arte, literatura, música, etc.). Como se ve en la tabla expuesta a continuación, ambos grupos, de ocho y cuatro, mostraron las mismas tendencias. Los autores locales fueron los más citados, aunque no se llegó al estudio de cuáles eran las influencias predominantes en los mismos. Freud es citado en todos los trabajos; los autores franceses son citados en todos los trabajos desarrollando principalmente ideas de Freud o Lacan; los autores anglosajones son citados en once de doce trabajos (Winnicott, Klein, Bion). Las referencias a autores franceses son predominantes; solo un trabajo

muestra predominancia de autores de la corriente inglesa. Hay pocas referencias a autores norteamericanos.

Familias de autores	8 MUESTRA	4 NO INCLUIDOS EN LA MUESTRA	12 GRUPO TOTAL
FREUD	19%	17%	18%
LOCALES	32%	41%	35%
FRANCESES	25%	23%	24%
ANGLOSAJONES	12%	16%	13%
CULTURA	12%	1%	8%

El importante lugar de Freud es coincidente con el estudio de las propuestas docentes realizado por Schroeder, Tellería y Gratadoux (2005). A la vez, en 2005 se mantiene el carácter pluralista de la formación en APU, con un predominio de la corriente francesa sobre la anglosajona. El análisis de las referencias muestra una concordancia entre la propuesta docente y las referencias en las tesis de maestría, como había señalado en su investigación Andrea Pereyra.

Merece destacarse el número importante de referencias a desarrollos de autores locales conocidos en el ámbito de la APU y probablemente transmitidos por los docentes y el intercambio científico institucional. Sin embargo, hay un grupo de tesis de maestría que, además de desarrollos locales, muestran referencias a autores menos conocidos en el ámbito local, las cuales corresponden a publicaciones más recientes, cuya selección supuso una exploración personal del analista en formación.

Es necesario tener presente las limitaciones del estudio bibliométrico realizado. Una primera limitación es que falta el análisis de las ideas de los autores locales, análisis que corroboraría o no si siguen la tendencia general. Pero además el análisis bibliométrico no muestra el diálogo con las ideas y el uso clínico de las mismas por parte del autor. Puede darse una acumulación de citas sin la correlación necesaria con las ideas desarrolladas en el trabajo o se puede citar por otras razones no científicas, reconocimiento o compromiso personal con un autor entre otras. Rubén Zukerfeld y Raquel Zonis Zukerfeld (2013) señalaron cómo se

ha incrementado en instituciones psicoanalíticas y en los analistas la tendencia a que la identidad personal como psicoanalista se afirme en la pertenencia a determinada corriente o adherencia a determinado autor, y no en la referencia a determinadas ideas, lo cual disminuye el desarrollo de un pensamiento verdaderamente creativo y crítico.

EL ENCUENTRO CON EL PACIENTE: SESIÓN COMENTADA

En el grupo estudiado el tiempo entre el momento en el que ocurrió la sesión y su presentación como sesión comentada para ser aprobada en el grupo de supervisores fue de un año o menos. El tiempo para presentar la tesis después de finalizar la formación fue de tres años o menos. Este estudio fue realizado transcurridos entre dos y cuatro años después de que los analistas hubieran terminado su formación. A pesar del tiempo transcurrido, los entrevistados recordaron vívidamente a su paciente, ya sea sus gestos y actitudes, como también momentos especiales de la comunicación con él. Se les preguntó a los analistas si recordaban ideas o autores que se les hicieran presentes en el momento de la sesión comentada, y rechazaron, en un primer momento, esa posibilidad. No fue el marco conceptual usado, sino la experiencia vívida del encuentro y contacto emocional con el paciente, lo que resurgió en un primer momento en la memoria de los distintos analistas entrevistados.

De entrada creo que no hubo autores. [...] Esa fue una percepción que yo tuve, que no fue teórica, fue bien clínica.

No, yo en la sesión comentada, no pensaba en autores; bueno, si quiere, puedo pensar en «Bion», en la función «rêverie», en «continente». [...] Yo más bien lo interpretaba por lo afectivo, más que nada tratando de hacer consciente lo que pasaba conmigo.

[...] hubo un proceso en mí de aprendizaje realmente, a partir de las emociones, que fue muy movido, fue a partir de emociones, de la contra-transferencia, ¿no?

Pero, en realidad, yo te diría que lo primero fue la transferencia, a mí me generó un impacto, [...] fue la transferencia. Y después fueron los autores. La teoría vino *a posteriori*.

Las respuestas muestran cómo la primera pregunta del investigador quedó desenfocada en relación con la experiencia clínica de los entrevistados. Las respuestas a dos preguntas formuladas posteriormente –«¿Qué lo llevó a elegir ese paciente?» y «¿Qué lo llevó a elegir esa sesión a ser comentada?»– muestran la importancia del vínculo establecido en los comienzos del encuentro con los analizandos y la responsabilidad de los analistas frente a los mismos.

Sentí que me podía jugar con el paciente.

Sentía que tenía un enganche importante con el paciente. No era alguien que yo sintiera que no me podía comprometer. Lo que yo sentí era que el paciente se comprometía y yo también, y eso me daba cierta expectativa positiva en relación a que podía hacer un buen trabajo de análisis.

A la vez, las respuestas fueron coincidentes en que el impacto emocional en los analistas coincide con la percepción de un momento de cambio en el análisis.

Rebobinando, fue una sesión muy fuerte. Traje esta sesión para mostrar la transferencia y contratransferencia en un momento de cambio porque tuvo que ver con uno de los ejes de la conflictiva de la paciente: el de la separación.

Me parecía que había un cambio ahí, que era importante pensarlo... Uno de los cambios que siento es que el paciente puede no actuar, creo que puede decir que está dolorido. Hay una cantidad de cosas que me parece que puede expresar de una forma que no pasa por el acto.

Estas expresiones de los entrevistados mostraron temáticas relevantes, el impacto emocional del analista en la sesión, la intuición de la existencia de aspectos inconscientes en juego y la percepción de un cambio ocurrido en el análisis. Las nociones de transferencia y contratransferencia son usadas en su sentido amplio referido a los aspectos inconscientes de la relación analítica.

DESDE EL ESTUDIO DE LAS IDEAS EN LAS TESIS DE MAESTRÍA AL DESCUBRIMIENTO DE DISTINTOS PROCESOS DE INFERENCIA CLÍNICA

La primera parte de esta investigación ofreció una visión general sobre las ideas psicoanalíticas desarrolladas en las tesis de maestría. Para el ordenamiento de las distintas ideas se utilizaron las definiciones que brindan los principales diccionarios psicoanalíticos. Los autores se agruparon por familias provenientes de distintas escuelas psicoanalíticas. Las ideas usadas en las tesis se agruparon en dos grandes tópicos: las ideas sobre la neurosis y las ideas sobre el funcionamiento del psiquismo en sus primeras etapas de desarrollo. En la concepción de la neurosis confluyeron principalmente ideas de S. Freud (primera y segunda teoría del aparato psíquico), autores franceses y desarrollos de autores locales. Estas ideas fueron las que mostraron mayor coherencia interna. En las concepciones sobre el funcionamiento de un psiquismo primitivo existió mayor dispersión de ideas provenientes de distintos autores y marcos referenciales, y por lo tanto, una menor coherencia intrateórica, incluyéndose: S. Freud, franceses –con mayor o menor influencia de Lacan– y anglosajones –en especial, Winnicott, Bion, Klein–, ideas de autores locales, etc. La investigación mostró cómo ideas de M. Klein, W. Bion, Winnicott –como «identificación proyectiva», «función continente», «rêverie», entre otras– eran incorporadas sin citar sus fuentes originales, mostrando un conocimiento tácito, probablemente transmitido intergeneracionalmente. La mayoría de los analistas del grupo de la muestra (siete en ocho) usó diferentes autores, provenientes de diferentes corrientes psicoanalíticas.

Quiero detenerme ahora en el avance de la investigación realizada entre los años 2011 y 2018. La relectura de los materiales me llevó al descubrimiento de un hecho nuevo. No se trataba solamente de cuáles teorías eran usadas, sino de cómo eran usadas, o sea, cómo era el proceso mediante el cual los analistas establecían procesos de inferencia desde su experiencia clínica a la teorización psicoanalítica.

La inferencia clínica es un proceso mediante el cual el analista intuye y da sentido al material que el paciente trae a la sesión, infiriendo su sentido inconsciente. Para Leibovich de Duarte (2000), la inferencia clínica es un proceso afectivo y cognitivo que permite decodificar y transformar los datos

clínicos, agregando nueva información a la preexistente. Para esta autora el proceso de inferencia constituye el primer paso para la formulación de las hipótesis presentes en las intervenciones del analista. Retomando desarrollos de C. S. Peirce (1965), Leibovich jerarquiza el razonamiento abductivo¹², el cual, basándose en la experiencia clínica permite formular hipótesis provisorias a ser o no confirmadas posteriormente. En su visión, el proceso inferencial clínico es un proceso preconceptual que se busca definir con expresiones que jerarquizan el conocimiento intuitivo, por ejemplo, las nociones de «intuición clínica» «escucha con el tercer oído», de Theodor Reik, o la de «sexto sentido clínico». La experiencia emocional involucra factores selectivos que operan a partir de una primera actitud perceptiva y conocimientos previos. En estos casos, la evidencia subjetiva se construye progresivamente, permitiendo formular hipótesis y juicios clínicos.

El análisis de los materiales me llevó a descubrir que los trabajos mostraban distintos procesos de inferencia clínica mediante las cuales los analistas intuían, pero también comprendían y formulaban sus hipótesis e interpretaciones.

DISTINTOS PROCESOS DE INFERENCIA CLÍNICA EN LOS MATERIALES ESTUDIADOS

El estudio detallado de las sesiones comentadas, de las tesis de maestría y de las entrevistas grabadas permitió describir tres procesos de inferencia clínica, los que incluyeron reflexión y elaboración por parte de los analistas y distintas maneras de articular su experiencia clínica con la teoría psicoanalítica. En unos casos es desde la teoría psicoanalítica que se busca ilustrar la experiencia clínica (desde lo más general a lo particular, de manera deductiva), y en otros es la experiencia la que busca ser ilustrada por la teoría (desde lo particular a lo general, de manera inductiva).

12 Un razonamiento abductivo (del latín *abdūctiō*: *ab*, «desde lejos», y *dūcere*, «llevar») es un tipo de razonamiento que a partir de la descripción de un hecho o fenómeno ofrece o llega a una hipótesis, la cual explica las posibles razones o motivos del hecho mediante las premisas obtenidas. Charles Sanders Peirce (1965) lo llama una conjetura. Esa conjetura busca ser, a primera vista, la mejor explicación, o la más probable (Wikipedia, 1 de octubre de 2024).

a. El proceso inferencial ilustrativo

Este proceso se muestra en dos modalidades.

- **La teoría busca ser ilustrada por la clínica.** Se trata de un proceso de inferencia en el cual se parte de determinada teoría, la cual es ilustrada por la experiencia. En este caso es la teoría la que guía la selección y elaboración del caso por parte del analista. La exposición del caso o la selección realizada del material clínico busca explicar y confirmar la teoría. Uno de los ejemplos estudiado muestra que la elección de un enfoque teórico predominante en la ilustración del material clínico no implicó para la analista el desconocimiento de otros enfoques.

Hay situaciones en donde yo lo puedo pensar con este enfoque. No en todas las situaciones, porque las teorías no se pueden equiparar entre sí, pero hay momentos en que sí uno puede tomar la línea de otros autores [...] siento que en el trabajo se han integrado [las teorías] en mí.

- **La clínica busca ser ilustrada por la teoría.** Partiendo de su experiencia, los analistas ilustran determinados fenómenos clínicos, usando distintas perspectivas teóricas como forma de enriquecer la comprensión de los mismos. El proceso de selección no es arbitrario, sino que busca la congruencia de la experiencia clínica con diferentes enfoques teóricos que son desarrollados según su pertinencia con la situación clínica destacada. Así, una analista señala: «Puedo pensar las crisis de pánico, crisis de angustia, tomando en cuenta distintas teorizaciones que entiendo complementarias». En este caso es la experiencia clínica la que guía un uso diverso y en ocasiones complementario de diferentes teorías.

b. El proceso inferencial evocativo

Partiendo de la experiencia clínica, las teorías psicoanalíticas se evocan e integran implícitamente en la atención flotante, la reflexión y las intervenciones del analista. Así, una analista, evocando nociones psicoanalíticas

sobre la idealización vinculadas a un momento clínico significativo, comenta: «Me encuentro asociando: casa ideal, yo ideal, ideal del yo. Yo con mi inconsciente trabajando». Las nociones usadas no se desarrollan o discuten, sino que se mencionan despojadas de desarrollos metapsicológicos. En esta modalidad, la teoría es usada implícitamente en la práctica de manera laxa y parcial, como señaló J. Sandler (1983). Para este autor, las teorías implícitas usadas en la práctica son preconscientes (inconscientes en un sentido descriptivo) y su uso no se guía por el principio de no contradicción, a diferencia de las teorías oficiales discutidas en el ámbito público, que mantienen su coherencia interna. El carácter implícito de la teoría usada en la práctica ya había sido destacado por José Bleger (1969), complementándolo con su visión sobre el carácter situacional, dramático y dialéctico de la experiencia clínica.

c. El proceso inferencial crítico

Una situación clínica que problematiza e impacta fuertemente al analista genera en él un proceso de inferencia que va desde intuiciones e interrogantes al desarrollo de un pensamiento crítico que considera hipótesis teóricas y opciones interpretativas alternativas. Me referiré a tres ejemplos que muestran esta modalidad inferencial. Se recogen del material de las entrevistas en las cuales los analistas se refieren a su experiencia en la sesión comentada y a la elaboración posterior del caso en su tesis de maestría. Los dos primeros ejemplos muestran una reflexión sobre la interpretación de la agresión. El tercer ejemplo muestra una reflexión crítica global sobre las teorías usadas en la tesis de maestría.

EJEMPLO 1. El analista relata su vivencia de sentirse emocionalmente «chocado» por expresiones «explícitamente edípicas» de su paciente. Estas expresiones generan en él un proceso de inferencia en el cual surgen distintas hipótesis que llevan a distintos caminos interpretativos. En este caso, impulsos auto y heteroagresivos del paciente actuados en el análisis llevan al analista a preguntarse sobre el modo de interpretar la agresión en la transferencia.

El paciente traía a veces cosas que eran demasiado explícitamente edípicas y a mí eso me chocó; era una cosa muy loca. Eso me hizo pensar que había un nivel edípico explícito. Pero yo sentía atrás de eso que había cosas más primarias que estaban fallando; fue un poco a eso a lo que apunté [...] lo que se estaba diciendo remitía no a lo reprimido, sino que parecía dar cuenta de fallas anteriores.

En el momento de la sesión comentada no interpreté la agresión hacia mí. Busqué ponerles palabras a las emociones [...] fue una percepción clínica no teórica.

En este caso el analista intervino desde su papel de sostén al paciente, señalando cambios en relación con la historia del análisis:

En esta ocasión pudiste tenerme presente y confiar que juntos podamos procesar este dolor sin desear tu destrucción, como el año pasado o como cuando eras niño, que querías desaparecer para no sufrir.

Creo que es un tema interesante para plantearse si los actos autoagresivos tienen una finalidad también heteroagresiva, si hay algo de ataque al análisis o al analista [el paciente había faltado la sesión anterior en un momento de gran angustia].

No creo que haya una sola respuesta a esto, yo creo, posteriormente [se refiere a desarrollos que incluye en su tesis de maestría], y pensando en autores como Fonagy, que se refieren al «alien *self*», que la agresión va más en busca de la estabilización de aspectos que desequilibran el *self* y que eso generaría una actuación que puede ser autoagresiva o heteroagresiva. Me parece que en este caso lo pensaría más por ese lado que como una intención de agresión al analista.

EJEMPLO 2. Muestra el impacto del analista frente a una actitud de su paciente que, ante una separación temporal del analista, lo amenaza con una conducta autoagresiva en la misma sesión. El analista considera lo ocurrido como un momento de inflexión y cambio en el análisis que le plantea distintas interrogantes y opciones interpretativas alternativas en el campo transferencial-contratransferencial.

Volviendo a la sesión, lo que te decía: en ese momento yo no estaba con el tema de las teorizaciones. Yo estaba impactado [...] lo que intuía era que el ataque a sí misma era hacia mí [...]. Yo creo que eso fue un punto clave [...], un punto de inflexión en el análisis.

[...] al comienzo la pensaba como una *border*, por el tipo de transferencia más primaria [...] agresión, difusión con el objeto [...] problemas de separación [...]. Y en estos momentos [de la sesión] yo pensaba la angustia y violencia de ella como una angustia más de exclusión, más triangular [...] y no como algo más primario, que si me separo del objeto me desarmo.

Me preguntaba qué es lo que la angustia, si se separa del objeto se destruye o se desarma su *self*, o la angustia tiene que ver con el sentimiento de exclusión. Yo me incliné hacia este aspecto. Pensaba que si quedaba enganchado en lo dual, era un riesgo resistencial [...] eso apuntaba a una idealización en la transferencia.

Este analista jerarquiza el proceso previo establecido en el análisis y sus características como propulsoras del punto de inflexión y cambio ocurrido en la sesión

pero estos momentos fueron especiales porque yo me jugué mucho en el campo transferencial, que estuvieron precedidos de todo un proceso previo, que no pude plasmar tanto, en el cual hubieron otras posturas, acompañar, escuchar, espejar, haciendo *holding* o espejando era simplemente eso la sesión, aunque no era tan simplemente.

El analista termina evaluando los cambios importantes ocurridos en el análisis y aspectos que quedaron sin resolver al finalizar el mismo.

EJEMPLO 3. Este ejemplo se refiere a la visión global del caso clínico que se plantea en la tesis de maestría. Se trata de una joven con dificultades en el área de su sexualidad y actuaciones autodestructivas. La reflexión y discusión crítica interna de la analista osciló entre concebir la problemática de la paciente como la expresión de ansiedades y defensas primitivas, tal cual son concebidas por autores anglosajones o también franceses,

o comprenderla como expresión del conflicto neurótico, entendido con base en las ideas freudianas de distintos períodos, unidas a desarrollos del pensamiento francés. La presencia de conductas regresivas con carácter promiscuo llevó a la analista a una investigación sobre el tema del fetichismo. Consideraciones diagnósticas e hipótesis etiopatogénicas son confrontadas a lo largo del análisis, usándose los distintos enfoques en diversos momentos del mismo, considerando la pertinencia o no de los mismos. El desarrollo del análisis conduce a la analista a priorizar el conflicto neurótico y los marcos referenciales acordes para ese caso.

Sintetizando

He señalado modalidades en los procesos de inferencia que me han resultado predominantes en el uso personal de la teoría, en los distintos analistas. Sin embargo, estas diferentes modalidades pueden verse en diferentes momentos de los distintos relatos clínicos. Los dos ejemplos anteriores referidos más extensamente a las sesiones comentadas supusieron la evocación por parte de los analistas de distintos momentos del análisis y de la historia vital de sus pacientes, entre otros aspectos que antecedieron el planteo de sus interrogantes, hipótesis e intervenciones. En el tercer ejemplo, referido a una tesis de maestría, la reflexión sobre distintos marcos conceptuales que representaron opciones interpretativas se apoyó en momentos especialmente evocativos, en los cuales tuvieron un importante papel metáforas clave, mediante las cuales la paciente se representaba a sí misma en el vínculo con la analista. El papel de expresiones metafóricas clave, con fuerte impacto evocativo, que permitieron inferir aspectos inconscientes centrales de la problemática de los analizandos se presentó en todos los trabajos, dando pie en muchos de ellos a los títulos de las diferentes tesis.

¿QUÉ NOS ENSEÑAN LAS MODALIDADES DE INFERENCIA
HALLADAS Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE
LOS PSICOANALISTAS? POTENCIALIDADES Y RIESGOS

Proceso inferencial ilustrativo

- **La teoría ilustrada por la clínica.** El estudio de diferentes concepciones metapsicológicas sobre el inconsciente puede ser ilustrado en casos clínicos. Esta modalidad es usada en diferentes instancias, como la formación curricular o en otras situaciones en las que se consideran casos paradigmáticos o fragmentos de los mismos para ilustrar determinada teoría. Esta modalidad puede facilitar la investigación conceptual de diferencias y similitudes entre los enfoques teórico-técnicos, el intercambio científico entre colegas de diferentes culturas y escuelas, ampliando la comprensión de los fenómenos clínicos desde distintas perspectivas.

El riesgo de este enfoque es que se tienda a pensar un enfoque como el único verdadero, sin evaluar sus limitaciones. Al mismo tiempo, puede propiciar una selección parcial de la experiencia que resulte confirmatoria del mismo y usarse desde lugares de autoridad, propiciando identificaciones idealizadoras, lo cual dificulta un análisis crítico que permita considerar alcances y limitaciones del enfoque seleccionado en relación con distintas situaciones clínicas.

- **La clínica ilustrada por la teoría.** Como señalamos, la complejidad de ciertos fenómenos clínicos lleva a que el analista busque ilustrarlos usando distintos enfoques teóricos. Asimismo, la evolución del caso y sus características llevan a que el mismo pueda ser comprendido desde aspectos parciales de diferentes enfoques teóricos. Esta modalidad inferencial puede llevar a la flexibilidad clínica del analista en relación con la comprensión del caso. Su riesgo es el uso indiscriminado que puede llevar a la confusión.

Proceso inferencial evocativo

Este proceso inferencial supone una posición subjetiva del analista, permeable a las propias reacciones inconscientes surgidas en la situación transferencial-contratransferencial. La evocación de distintos momentos del análisis presente en la memoria latente del analista resulta relevante en el proceso interpretativo y en la profundización del vínculo. Plantea el riesgo de indiscriminación con el paciente y las dificultades de ubicarse en una posición de «observador participante» que pueda evaluar las propias evocaciones y participación, en relación con su efecto en el paciente y en el proceso analítico.

Proceso inferencial crítico

En los ejemplos seleccionados vimos que los analistas consideraron momentos de las sesiones comentadas como puntos de inflexión y cambio en el proceso analítico. La elaboración de los mismos los ha llevado a la exploración y discusión de hipótesis, y al descubrimiento de nuevas perspectivas teórico-clínicas, enriqueciendo su conocimiento y experiencia. Esto es concordante con las referencias novedosas encontradas en el análisis bibliométrico de estos trabajos. Sin embargo, este enfoque conlleva el riesgo de caer en intelectualizaciones y perder el contacto empático con el paciente.

PAPEL DEL PLURALISMO Y DE LA EXPERIENCIA CLÍNICA EN LA DÉCADA DE 2000

El estudio realizado mostró que las teorías usadas en el vínculo con el paciente tienen un carácter implícito de carácter preconsciente, integrando el esquema referencial operativo (Pichon-Rivière, 1975/1998) de los distintos analistas. El estudio realizado mostró que, en la década de 2000, la pluralidad de ideas, sostenida en el conocimiento de distintos enfoques teóricos, era parte de la reflexión y elaboración de los analistas en formación a través del tiempo, introduciendo la posibilidad de problematizar las diferentes teorías, aspecto que era valorado en relación con el ejercicio de la práctica.

Yo usé de muchos autores, no me afilié a un autor o a una teoría, sino que busqué lo que pudiera aportar para la paciente [...] para mí fue una búsqueda y fue interesante. El pluralismo es como un andamiaje que te permite pensar.

Mi elección de seminario se orientó por la capacidad del docente de interrogarse y problematizar los distintos temas planteados por las teorías psicoanalíticas.

La totalidad de analistas (grupo de ocho de la muestra) mostró que habían continuado trabajando sobre las ideas expresadas incipientemente en el momento de la sesión comentada, siendo la misma un momento clave que se integró posteriormente en la elaboración de la tesis de maestría. El desarrollo de ideas teóricas en estas dos instancias expresó una necesidad de elaboración y apropiación personal del conocimiento psicoanalítico, sin mostrar confusión. Esta elaboración supuso una investigación del analista consigo mismo que resultó central en el desarrollo de sus ideas.

Para mí, en lo personal, escribir la sesión comentada fue fundamental para hacer la tesis de maestría. Reflexionar y estudiar, y elaborar y hacer el trabajo fue impostergable. Me llevó un año la investigación conmigo mismo y con la lectura y la escritura. Fue muy importante para mí la presentación en el grupo grande [actividad científica de todos los miembros de la institución APU]; se ve lo del *après coup*.

La tesis tiene una finalidad didáctica. Es bueno poder hacer pensar sobre un caso, poder escribirlo y sentir que eso puede ser transmisible. Yo creo que para mí tuvo un sentido de aprendizaje grande. A mí me ayudó, me hizo estudiar. Fue un esfuerzo, pero que me brindó saber más del paciente, de teoría y de mí mismo también, y de elaboración.

ALCANCES DE ESTE ESTUDIO

En el presente trabajo he resumido muy parcialmente la riqueza de los materiales estudiados, los que mostraron gran responsabilidad y compromiso de los analistas con sus pacientes. La metodología cualitativa de investigación permitió profundizar en las características del uso personal

del pluralismo en la práctica, integrando la mirada subjetiva del investigador y los participantes en la misma. El estudio de distintos materiales contribuyó a dar validez a los hallazgos, pero un trabajo en equipo sobre estas temáticas hubiera ampliado este grado de validación, lo que creo imprescindible para el futuro siempre que se respete la confidencialidad.

La investigación que partió de preguntas iniciales se profundizó en nuevas interrogantes sobre las características del uso personal de diferentes teorías psicoanalíticas. El estudio de los distintos materiales mostró diferentes procesos de inferencia y articulación teórico-clínica. Estos procesos ilustraron problemáticas clínicas, momentos de inflexión y cambio en el análisis, así como la elaboración y en ocasiones discusión interna de los analistas sobre hipótesis teóricas y caminos interpretativos. Los resultados constataron que en todos los casos los analistas valoraron el contexto de su formación pluralista y el modo en el cual se habían integrado diferentes enfoques teóricos y técnicos en su práctica personal.

El trabajo de investigación realizado permitió estudiar las características del uso plural de ideas en la formación curricular de la década de 2000. A partir de un tronco común freudiano, se desplegaron en la práctica clínica diferentes desarrollos que variaban en sus marcos conceptuales y sus estrategias interpretativas. Pero hoy, veinte años después, quedan interrogantes pendientes. ¿Se mantiene aún el contexto pluralista en la formación curricular? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué piensan los analistas en formación sobre este punto? ¿Cuáles ideas se hacen hoy presentes en el saber tácito de los analistas? ¿En las discusiones públicas?

La totalidad de los participantes en la investigación realizada jerarquizó la importancia del trabajo sobre la experiencia clínica. A lo largo del tiempo, la práctica psicoanalítica acumulada ha enriquecido y transformado diversas nociones, en diálogo con nuevos desarrollos y con el contexto social y cultural de intensos cambios. Esto hace más necesario que la experiencia clínica guíe un uso crítico de conceptos y teorías psicoanalíticas en sus alcances y limitaciones. Sin duda, la importancia adjudicada al estudio y transmisión de casos clínicos es controversial en el psicoanálisis contemporáneo, como lo ha discutido recientemente G. Grau-Pérez (2024). Desde mi perspectiva, tomar distintos casos clínicos como base de nuestras inferencias y construcciones teóricas sobre el

inconsciente, acordes con cambios en nuestro contexto histórico, constituye un dispositivo principal en relación con el beneficio de los pacientes, la formación psicoanalítica y el futuro del psicoanálisis.

Esta investigación dejó pendiente el estudio de los procesos que llevan al cambio psíquico, tema surgido como principal motivo de elección de las sesiones comentadas y tratado en las tesis de maestría. En este sentido creo importante incluir en el proceso de la formación la discusión sobre la evolución de distintos casos clínicos. Dada la riqueza y el aprendizaje que ha proporcionado la investigación de los distintos materiales presentados por los analistas en formación, creo que se hace necesario encontrar espacios de confidencialidad para la discusión de las tesis finales que enriquezcan los intercambios científicos de analistas en formación y miembros de APU, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre la formación y la práctica actual de los analistas. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Altmann, M. y Corti, A. (2004-2005). *La formación analítica y la actividad profesional en América Latina*. (Inédito).
- Bernardi, R., Altmann, M., Cavagnaro, S., León, B. de, Barbieri, A. M. de, Garbarino, A., Flores, M., Frioni, M., Lamonaca, J., Morato, R., Seigal, J., Schroeder, D., Tellería, E. y Pokorny, D. (1997). Cambios de la interpretación entre 1960 y 1990 en el psicoanálisis uruguayo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 84-85, 89-102.
- Bleger, J. (1969). Teoría y práctica en psicoanálisis: La praxis psicoanalítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11, 287-303.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (ed.), *Handbook of qualitative research* (vol. 2, pp. 509-536). Sage.
- Grau-Pérez, G. (2024). Sobre el caso clínico en psicoanálisis: Una respuesta a Guy Le Gaufey. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 138, 50-71.
- Leibovich de Duarte, A. (2000). Más allá de la información dada: Cómo construimos nuestras hipótesis clínicas. *Revista de La Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, 3, 97-114.
- León de Bernardi, B. de (2010). La formación psicoanalítica en un contexto de pluralismo teórico y técnico. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 9, 119-138.
- León de Bernardi, B. de (2019). *Efectos del pluralismo teórico en la formación y práctica psicoanalítica* [tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- León de Bernardi, B. de (2023). Field theory: The transference-countertransference relationship and second look. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(4), 737-754.
- Levitt, H. M. (2021). Qualitative generalization, not to the population but to the phenomenon: Reconceptualizing variation in qualitative research. *Qualitative Psychology*, 8(1), 95-110.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1975).

- Pierce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. The Balknap.
- Razonamiento abductivo (1 de octubre de 2024). *Wikipedia*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Razonamiento_abductivo&direction=next&oldid=160769626
- Rodríguez Quiroga de Pereira, A. M., Ragau, M. R., De Weinstein, L. V. y Jadur, S. G. (2007). Authors who have an impact on candidates' training: Cultural differences and theoretical languages. *The International Journal of Psychoanalysis*, *88*, 1245-1261.
- Sandler, J. (1983). Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice. *The International Journal of Psychoanalysis*, *64*, 35-45.
- Schroeder, D., Tellería, E. y Gratadoux (2005). *Revisión Plan de Estudios: Estudio de las propuestas docentes entre los años 2000 y 2005*. Material de circulación interna de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Zukerfeld, R. y Zonis Zukerfeld, R. (2013). El problema del autor en la formación psicoanalítica: Procutianismo, pluralismo riguroso e iconoclastia respetuosa. *Aperturas Psicoanalíticas*, *45*. <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000825>

Transmisión psicoanalítica: Entre el poder y la ética



CECILIA LAURIÑA¹

DOI: 10.36496/N139.A2

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

RECIBIDO: SETIEMBRE 2024 | ACEPTADO: OCTUBRE 2024

RESUMEN

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

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

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

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

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

DESCRIPTORES: FORMACIÓN PSICOANALÍTICA / PODER

/ TRANSFERENCIA / ÉTICA / ASIMETRÍA

DESCRIPTOR CANDIDATO: TRÍPODE

SUMMARY

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

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

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

KEYWORDS: PSYCHOANALYTIC TRAINING / POWER /

TRANSFERENCE / ETHIC / ASSYMMETRY

CANDIDATE KEYWORD: TRIPODE

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

¿QUÉ SIGNIFICA TRANSMITIR?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uno que sabe y otro que debe aprender...

¿QUÉ HACER CON LA ASIMETRÍA?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿ANÁLISIS DE FORMACIÓN? ¿ANÁLISIS DIDÁCTICO?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA SUPERVISIÓN, ¿UN TRÍPODE EN SÍ MISMA?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lo asombroso, prosigue relatando Safouan,

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

Philippe Julien (1997) testimonia en el mismo sentido:

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

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

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

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

HACIA EL DESEO DE ANALISTA...

EN LA ARTICULACIÓN ENTRE EL ANÁLISIS Y LA SUPERVISIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EL ESCENARIO ACTUAL DE LA TRANSMISIÓN PSICOANALÍTICA

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

Algunas reflexiones sobre la transmisión del psicoanálisis en la universidad



SUSANA MARTÍNEZ¹

DOI: 10.36496/N139.A3

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6263-3247](https://orcid.org/0000-0002-6263-3247)

RECIBIDO: MAYO 2024 | ACEPTADO: JUNIO 2024

RESUMEN

En el presente texto se pretende reflexionar acerca de los alcances y limitaciones de la transmisión del psicoanálisis en el ámbito de la Universidad de la República. Se tomarán los textos freudianos referidos específicamente al tema, articulándolos con la realidad actual. En los inicios Freud pensaba que a nivel de la universidad solo era posible transmitir contenidos de naturaleza doctrinal. Sin embargo, avizoraba un futuro en el cual la práctica analítica podría extenderse a la población en general, en tanto el Estado se hiciera cargo de ofrecer tratamientos psicoterapéuticos. Más de cien años después, estas condiciones parecen estar más cerca, a partir del Sistema Nacional Integrado de Salud y la creación del Programa en Salud Mental. El rol de la universidad y de la Facultad de Psicología, en particular, supone la formación de profesionales que trabajarán especialmente en salud mental. Se interroga acerca de los aportes que sobre la especificidad psicoanalítica podrá transmitirse en el ámbito universitario.

DESCRIPTORES: SALUD MENTAL / MATERIAL CLÍNICO / TRANSMISIÓN

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

SUMMARY

The aim of this paper is to reflect on the scope and limitations of the transmission of psychoanalysis in the context of the Universidad de la República. Freudian texts referring specifically to the subject will be taken and articulated with the current reality. In the beginning, Freud thought that at the university level it was only possible to transmit content of a doctrinal nature. However, he envisioned a future in which analytic practice could be extended to the general population as long as the state took over the provision of psychotherapeutic treatments. More than a hundred years later, these conditions seem to be closer, with the creation of the National Integrated Health System and the creation of the Mental Health Program. The role of the university and the Faculty of Psychology in particular involves the training of professionals who will work especially in mental health. It asks about the contributions that can be transmitted on psychoanalytic specificity at the university.

KEYWORDS: MENTAL HEALTH / CLINICAL MATERIAL / TRANSMISSION

La finalidad de estas líneas es la de compartir algunos interrogantes acerca de los alcances de la transmisión del psicoanálisis en el marco de la Facultad de Psicología (FP) de la Universidad de la República (UdelaR) y las problemáticas que de ello derivan.

En un artículo publicado en 1919 en la revista húngara *Gyógyászat*, Freud (1919/1974b) se preguntaba: «¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la Universidad?», estableciendo así la cuestión acerca de la conveniencia o no de enseñar en el marco universitario la disciplina por él fundada. Plantea que para abordar este interrogante es necesario contemplar dos perspectivas, la del propio psicoanálisis y la de la universidad. En relación con la primera, considera la enseñanza en ese ámbito como una satisfacción moral, aunque no indispensable para el psicoanalista, dado que

la orientación teórica que le es imprescindible la obtiene mediante el estudio de la bibliografía respectiva y, más concretamente, en las sesiones científicas de las asociaciones psicoanalíticas, así como por el contacto personal con los miembros más antiguos y experimentados de las mismas. En cuanto a la experiencia práctica, aparte de adquirirla a través de su propio análisis, podrá lograrla mediante tratamientos efectuados bajo el control y la guía de los psicoanalistas más reconocidos. (p. 2455)

Establece así el reconocido trípode (análisis personal, formación teórica y supervisión) que caracteriza la formación psicoanalítica de las sociedades componentes de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API).

Desde el lado de la universidad, la pregunta de Freud recae acerca de la disposición de esta para reconocer el valor del psicoanálisis para la ciencia. Da por obvio que los aportes enriquecerían la formación del médico en general, en virtud de que contribuirían a mejorar la relación médico-paciente, singular vínculo que puede obstaculizar la implementación eficaz de una estrategia médica. En cuanto a la especialidad de la psiquiatría, le otorga un rol mucho más central, considerándolo básico para la comprensión de los hechos observados por el psiquiatra. «La creación de una cátedra de psicoanálisis bien podría responder a estas demandas» (p. 2455).

Su propia formación médica y el énfasis puesto en la cura seguramente hizo que se extendiera más en las relaciones del psicoanálisis con la medicina. No dejó de referirse, no obstante, a que, en tanto método, los aportes del psicoanálisis trascienden el ámbito de la medicina y de la salud mental, abarcando las ciencias humanas, el arte, la filosofía, etc. En un texto previo se había explayado sobre el interés del psicoanálisis tanto para las ciencias psicológicas como las no psicológicas. Para las primeras se ampliaría su objeto de estudio al introducir, más allá de un método de tratamiento para las neurosis, la psicopatología de la vida cotidiana y los sueños como operaciones psíquicas plenas de sentido. «El estudio psicoanalítico de los sueños ha procurado la primera visión de una psicología abismal o psicología de lo inconsciente» (Freud, 1913/1972, p. 1855) que deberá ver cómo se incluye esta psicología dentro de su corpus de conocimientos tradicional. Dentro de las segundas, incluye la filosofía, la biología, la historia, la estética, la sociología y la pedagogía.

Queda claro que Freud otorgaba importancia a la universidad como lugar de transmisión del psicoanálisis, aunque no lo consideraba un lugar de relevancia para la formación de los psicoanalistas. De hecho, consideraba que la enseñanza que allí podía impartirse

solo podrá tener carácter dogmático-crítico por medio de clases teóricas, pues nunca, o solo en casos muy especiales, ofrecerá la oportunidad de realizar experimentos o demostraciones prácticas. A los fines de la investigación que deba llevar a cabo el docente de psicoanálisis bastará con disponer de un consultorio externo que provea el material necesario en la forma de los enfermos denominados «nerviosos». (Freud, 1919/1974b, p. 2455)

Desde hace décadas el psicoanálisis ha estado presente en la currícula de los planes de estudio de la psicología universitaria, aunque el grado de formalidad de su inclusión en las mallas curriculares ha ido variando. Observando los planes de estudio postdictadura, pueden verse con claridad estas variaciones.

Finalizada la intervención de la universidad, en 1984, se establece un debate de la psicología en el país que culmina en 1987 con la creación del Instituto de Psicología de la UdelaR (IPUR), en el que se unifican los planes de estudios anteriores (Escuela Universitaria de Psicología y Psicología Infantil de la Escuela de Tecnología Médica), convirtiéndose en el único centro formativo universitario de carácter estatal. Dicho Instituto –posteriormente Facultad, en 1994– habilita la puesta en marcha del Plan 88.

La estructura académica del IPUR –posteriormente Facultad– se organizaba en áreas, talleres, asignaturas no adscritas a áreas y servicios que tenían a su cargo impartir los contenidos del currículo, así como las prácticas preprofesionales durante cinco ciclos anuales de formación. Se definía el área dentro del Plan 88 como «estructura creada a los efectos de desarrollar un determinado campo de investigación, como emergente de la actividad del psicólogo y/o de demandas de la comunidad» (FP, UdelaR, 1988). Esta estructura contaba con un Área de Psicoanálisis que tenía a su cargo dos asignaturas obligatorias anuales: Introducción al Psicoanálisis y Psicoanálisis, en segundo y tercer ciclo, respectivamente. Por otro lado, en dos

asignaturas de primer ciclo, Introducción a la Epistemología e Introducción a las Teorías Psicológicas, podía identificarse un módulo en cada una referido al psicoanálisis. En la asignatura Psicopatología Clínica, de cuarto ciclo, se indicaba bibliografía psicoanalítica para el tratamiento de algunos temas, y la asignatura Introducción a las Técnicas Psicoterapéuticas, de quinto ciclo, ofrecía un seminario específico de psicoterapia psicoanalítica. Con esta somera descripción de este plan de estudios se ve la fuerte impronta del psicoanálisis en la formación del licenciado en Psicología.

A partir del año 2010 se gesta una nueva transformación académica de la FP que culmina en la estructura actual, que cuenta con la figura de cinco institutos y tres centros de investigación. Dentro de los institutos se ubican: el Instituto de Psicología Clínica; el Instituto de Psicología Social; el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano; el Instituto de Psicología de la Salud, y el Instituto de Fundamentos y Métodos de la Psicología. Los centros de investigación son: el Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P); el Centro de Investigaciones Básicas en Psicología (CIBpsi) y el Centro de Experimentación e Innovación Social (CIES; FP, UdelAR).

En el nuevo *Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología* (FP, UdelAR, 2013) solo se identifica una Unidad Curricular Obligatoria de duración semestral que refiere específicamente a contenidos psicoanalíticos: Clínica I. Fundamentos Psicoanalíticos. El repaso de las guías de diferentes cursos, así como su bibliografía, permite ubicar temáticas de psicoanálisis, aunque de manera mucho más parcial y fragmentaria, dependiendo sus contenidos mucho más de la orientación teórica de los equipos docentes a cargo de los mismos. En el plan anterior la denominación específica de los cursos –por ejemplo, Introducción al Psicoanálisis–, más allá de la libertad de cátedra que habilitaba la autonomía del profesor responsable, no permitía eludir la temática central. En el nuevo plan con la especificidad nominativa de las unidades curriculares obligatorias (UCO), como ya se señaló, el psicoanálisis quedó excesivamente circunscrito. Solo existe una UCO semestral que determina *a priori* que el contenido a dictarse será de psicoanálisis: Clínica I. Fundamentos psicoanalíticos. Justo es decir también que la inespecificidad que predomina en los nombres de las asignaturas permiten además crear contenido acorde al perfil docente a

cargo. Tal es, por mencionar un ejemplo, la UCO Articulación de Saberes III: Clínica y Subjetividad, de tercer semestre, que actualmente imparte contenidos predominantemente psicoanalíticos.

Los espacios descritos habilitan el primer tipo de transmisión prevista por Freud, la de naturaleza teórica. Sin embargo, tanto el Plan 88 como el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2013 (PELP 2013) ofrecen espacios curriculares de investigación, extensión y actividades en el medio, así como prácticas y pasantías preprofesionales y para egresados. Algunas de ellas, de larga tradición, como la Clínica Psicoanalítica de la Unión, el servicio de atención psicológica de niños del anexo de la calle Mercedes o, más recientemente, el espacio de diagnóstico y psicoterapia psicodinámica dentro del servicio de atención psicológica ubicado en el Hospital de Clínicas.

En la conferencia pronunciada por Freud en 1918, en el V Congreso Psicoanalítico de Budapest, y publicada en 1919 como *Los caminos de la terapia psicoanalítica*, se interrogaba acerca de la posibilidad de que el tratamiento psicoanalítico tuviera un alcance más abarcativo, trascendiendo el escaso número de pacientes privilegiados que se beneficiaban del psicoanálisis. En ese artículo manifestaba: «es de preveer que alguna vez habrá de despertar la conciencia de la sociedad y advertir a ésta que los pobres tienen tanto derecho al auxilio del psicoterapeuta como al del cirujano» (p. 2462).

En ese mismo texto, avizoraba la posibilidad de que el «Estado se dé cuenta de la urgencia de esta obligación suya» (p. 2462) y pudiera así multiplicarse la cantidad de sujetos que podrían beneficiarse del método psicoanalítico, situación que necesariamente debía llevar a una adaptación de la técnica; expresaba: «en la aplicación popular de nuestros métodos habremos de mezclar quizá el oro puro del análisis al cobre de la sugestión directa» (p. 2462).

En Uruguay, con la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), en 2007, y la aprobación del Plan de Salud Mental, en segundo lugar, en 2020, parecen estar cumpliéndose, más de un siglo después, las condiciones para tender a la universalización en atención de la salud mental a la población. Se presenta entonces el desafío de reflexionar acerca de la participación de los psicoanalistas, ya sea en forma directa, involucrándose en la atención de pacientes del SNIS, ya sea en forma

indirecta, a través de la formación, tanto de estudiantes como de graduados, en las profesiones habilitadas para el ejercicio de la psicoterapia. El primer asunto conduce a la metáfora freudiana de la orfebrería, la mezcla del oro puro con metales menos nobles. Sabido es que los tratamientos ofrecidos por las Instituciones de Asistencia Médica Colectivizadas (IAMC) se encuentran acotados a un número de sesiones que en escasas situaciones van más allá del año, planteando un escollo que irremediablemente supone una adaptación del método como lo anticipaba Freud. ¿Cuál será el mínimo de «oro» necesario para que la pieza de orfebrería no se convierta en una baratija? Pregunta que conduce a otra: ¿De qué cantidad decente de oro hablamos en términos de conceptos y de técnica psicoanalítica? La respuesta que seguramente surja es la de trabajo con lo inconsciente, la sexualidad infantil y la transferencia. Planteada así, sin embargo, parece muy vaga y escasa para resolver, aunque sea en parte, el interrogante planteado.

El segundo asunto, aunque vinculado a lo anterior en tanto pone el énfasis en la formación de los profesionales a cargo de los tratamientos, inquiriere más acerca de qué transmisión es posible en los ámbitos universitarios.

Una consulta al *Diccionario de la Real Academia Española* permite constatar dos acepciones de *transmisión* (RAE, s. f.), la que refiere a la acción y efecto de transmitir, y otra más vinculada a acciones que permiten el movimiento. Resulta interesante reparar también en la concepción vinculada al contagio, la contaminación y la infección. Inevitablemente surge la controvertida frase adjudicada a Freud de «vine a traerles la peste» en ocasión de su visita a los Estados Unidos para el dictado de sus célebres cinco conferencias (Campalans Pereda, 20 de junio de 2020).

Quien trabaja en la universidad puede aún sentir este aspecto de peste cuando se pretende incluir temáticas de psicoanálisis en los espacios más oficiales de la currícula. Justo es decir que no pasa lo mismo cuando se trata de la oferta optativa, ya sea de seminarios optativos o proyectos o prácticas preprofesionales. Allí la libertad de cátedra prevalece y se logra una transmisión que va más allá de lo «dogmático-crítico» que postulaba Freud (1919/1974b). En estos espacios, de pocos estudiantes y de duración anual, en los que se trabaja con pacientes con una supervisión estrecha con

una docente psicoanalista, puede accederse a una transmisión que trasciende los meros contenidos teóricos. Cabe destacar que, para el ingreso a prácticas clínicas, suele ser requisito la exigencia de psicoterapia personal. Requisito siempre controvertido, en tanto la UdelAR es gratuita y no podría exigirles a sus estudiantes un tratamiento remunerado que establecería distinciones a partir de sus situaciones socioeconómicas. Evidentemente se trata de un desafío a abordar, cuya solución no es sencilla.

A los efectos de ilustrar lo desarrollado en el párrafo anterior, se transcriben fragmentos de material obtenidos en un proceso de algunos meses llevado adelante por una estudiante de una práctica preprofesional de graduación en el ámbito de una institución educativa².

La maestra presenta a la estudiante a cargo del caso a su alumna de esta manera:

Lucía es una niña introvertida y tímida, no expresa lo personal, participa a requerimiento, muchas veces no sabe las respuestas de conocimiento, cursa por segunda vez primer año... Es muy respetuosa, vive en su mundo. Sabe contar máximo hasta veinte.

En relación con su repetición, expresa: «Según su maestra del año anterior, es por un bloqueo mental, pasó en el mismo tiempo que el padre estaba preso».

En la primera entrevista realizada con ambos padres, la estudiante escuchará:

PADRE: Bueno, Lucía es una gurisa despierta, había empezado a tener problemas en los estudios cuando fui preso...

MADRE: Ella es muy apegada al padre, les costó la separación. En la escuela le cuesta un poco la lectura. En casa la pongo a leer y a hacer, en la escuela no quiere...

2 El material clínico obtenido cuenta con el consentimiento informado, pues es un requisito excluyente para el trabajo con todas las poblaciones.

Relatarán también que Lucía tenía seis años cuando su padre fue privado de la libertad, y que el mismo estuvo en la cárcel un año y tres meses, expresándose de la siguiente manera:

P.: Ella no supo nada, le dijimos que estaba internado.

M.: No quisimos que supiera la verdad.

ESTUDIANTE: ¿A qué creen que corresponde el desempeño de Lucía en la escuela?

P.: Sí, yo creo que puede ser por el tema de estar preso. Yo creo que sí, que puede ser. Lucía es una niña muy mimosa y cariñosa. Pero yo igual no entiendo, una cosa es acá y otra cosa es allá, no le quiero echar la culpa a la maestra de que no sepa enseñar, hace su trabajo, pero Lucía en casa hace los deberes y estudia, tampoco tenemos que andar arriba de ella, si bien si damos una vueltita y vemos cómo le va, ella solita hace las cosas.

M.: Sí, ella cambió mucho en ese momento, y no le quisimos decir lo que pasaba.

E.: ¿Cuál fue el motivo de esa decisión?

M.: Por miedo. Es que un tío le contó y ella sufrió mucho y reaccionó mal, se puso a gritar como loca. No la podía calmar. El padre no era de esos. Entonces se le explicó que no era tan así. Preferimos decirle que estaba internado. Un día la llevamos a ver al padre, arreglamos para que le dijeran que era un hospital, y es chiquita no la revisaron, nomás se fijaron por arriba que no llevara nada, y cuando preguntó por qué eso, le contestaron que era porque, como su papá estaba internado, no podían entrar microbios

P.: Sí, yo sé que está confundida. En ese momento yo me despedí y no me vio más, me fue a ver, pero no es lo mismo. Ella sabe que estuve preso igual, aunque no se lo dijimos, siempre lo escuchó, tenemos una familia grande, muchos tíos y muchos primos.

Una de las producciones gráficas del primer encuentro con la niña resultan elocuentes acerca de su sufrimiento psíquico. Aquello no dicho y desmentido aparece en el dibujo.



Puede observarse la ineludible referencia a la situación del padre, separado por una reja de la madre y, por lo tanto, de la niña misma. El «secreto» es develado en el dibujo. Puede trabajarse junto con la estudiante y su pequeño grupo la desmentida puesta en juego en esta familia en relación con el encarcelamiento del padre.

Sobre el cierre del proceso, la actividad lúdica de la niña predominante consistía en colocar animales de granja (el chanco y la vaca) dentro de corrales que construía con los materiales de madera de la caja de juego de E. Bick. Indagada por la estudiante acerca de tales acciones, la niña contestaba: «los encerré [...], es que, si no, se escapan», al tiempo que agregaba soldados dentro del corral para «vigilar que no escapen». En estos momentos del proceso, se pudo trabajar con la niña sobre los motivos de su padecer y el anudamiento con el motivo de sus dificultades de aprendizaje.

No forma parte de los objetivos de estas reflexiones el análisis del material presentado, sino el modo de transmisión posible de psicoanálisis en la UdelaR. De todos modos, puede observarse cómo se transmiten aspectos de técnica psicoanalítica para el trabajo con niños junto con conceptos como el de síntoma para el psicoanálisis, el de desmentida, etc. También pueden señalarse los aspectos transferenciales puestos en juego, tanto en la estudiante como lo que iba surgiendo en la niña, y que habilitaban a la elaboración de algunos aspectos de la conflictiva desplegada. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Campalans Pereda, L. (20 de junio de 2020) Notas sobre el psicoanálisis y la peste. *Calibán*. <https://calibanrlp.com/notas-sobre-el-psicoanalisis-y-la-peste/>
- Facultad de Psicología, Universidad de la República [FP, Udelar] (1988). *Reglamento General de Estudios: Plan 1988*. <https://psico.edu.uy/ensenanza/grado/licenciatura/plan-de-estudio-1988>
- Facultad de Psicología, Universidad de la República [FP, Udelar] (2013). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología*. <https://psico.edu.uy/ensenanza/grado/licenciatura/plan>
- Freud, S. (1972). Múltiple interés del psicoanálisis. En L. López Ballesteros (trad.), *Obras completas* (vol. 5, pp. 1852-1867). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1913).
- Freud, S (1974a). Los caminos de la terapia psicoanalítica. En L. López Ballesteros (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 2457-2462). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S (1974b). Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad. En L. López Ballesteros (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 2454-2456). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1919).
- Montalbán, A., Porciúncula, H., Dogmanas, D., Castro, M., Rossi, G. y Lapetina, A. (1988). *Plan Nacional de Salud Mental 2020-2027*. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/psicologia-y-salud/plan-nacional-de-salud-mental-2020-2027-aprobado/67798837>
- Real Academia Española [RAE] (s. f.). Transmisión. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/transmisi%C3%B3n?>

Algunos escenarios de la transformación psicoanalítica



LILA FABIANA GÓMEZ¹

DOI: 10.36496/N139.A4

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4994-573X](https://orcid.org/0000-0002-4994-573X)

RECIBIDO: ABRIL 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

Partiendo del escenario como el lugar en el que se desarrolla una acción o suceso, se relatarán cinco escenas psicoanalíticas ubicadas en cinco escenarios imaginarios diferentes. El objetivo es poner en escena el/los pasaje/s de analistas en formación o candidatos a miembros adherentes de IPA, como un aspecto que da cuenta de una forma de transmisión del psicoanálisis. Trabajaremos con una lente que hará foco en la singularidad de cada proceso, y otra que alternará con planos generales. A partir del trabajo con colegas, pude observar que este es un momento de la formación psicoanalítica que muchas veces queda silenciado y que suele dilatarse o posponerse. En *una escena mítica* (escenario proscenio) se realiza una relación entre el mito griego de Odiseo y el desarrollo del candidato durante la formación psicoanalítica. En *una escena latinoamericana* (escenario con plataforma), se relatan las conclusiones de una encuesta dirigida a colegas de distintas asociaciones. En *una escena online*, se relata una experiencia de supervisión e

1 Miembro adherente de la Sociedad Psicoanalítica de Mendoza. lilagza@gmail.com

investigación realizada en el marco del trabajo virtual entre colegas de distintas sedes psicoanalíticas. En *una escena íntima* (escenario circular), se relata un sueño y experiencias personales de la transformación analítica. En *una escena IPA* (escenario construido o diseñado dentro de un gran espacio preexistente), se realizan algunas citas de Virginia Ungar, Gladys Franco, Leonardo Francischelli, Horacio Etchegoyen y Ernest Jones que versan sobre la historia del psicoanálisis y la formación del analista.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / FORMACIÓN PSICOANALÍTICA
/ CANDIDATO / ESCENA / GRUPO DE REFLEXIÓN

SUMMARY

Starting from the stage as the place where an action or event takes place, five psychoanalytic scenes located in five different imaginary scenarios will be recounted. The objective is to stage the passage(s) of analysts in training or candidates for IPA adherent members, as an aspect that accounts for a form of transmission of psychoanalysis. We will work with a lens that will focus on the singularity of each process and another that will alternate with general shots. From working with colleagues, I was able to observe that this is a moment in psychoanalytic training that is often silenced and that is usually delayed or postponed. In *a mythical scene* (proscenium stage) a relationship is made between the Greek myth of Odysseus and the development of the candidate during psychoanalytic training. In *a Latin American scene* (scenario with platform) the conclusions of a survey addressed to colleagues from different associations are reported. In *an online scene* a supervision and research experience carried out within the framework of virtual work between colleagues from different psychoanalytic headquarters is recounted. In *an intimate scene* (circular scenario) a dream and personal experiences of analytical transformation are recounted. In *an IPA scene* (stage

built or designed within a large pre-existing space). Some quotes are made from Virginia Ungar, Gladys Franco, Leonardo Francischelli, Horacio Etchegoyen and Ernest Jones that deal with the history of psychoanalysis and the training of the analyst.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYTIC TRAINING
/ CANDIDATE / SCENE / DISCUSSION GROUP

Llamamos escenario al lugar en el que se desarrolla una acción o suceso. En este caso, la acción sería la transmisión del psicoanálisis, con el objetivo de hacer llegar, a una persona o grupo, mensajes, noticias o datos para comunicar, informar, difundir o divulgar. Los invito a jugar con el concepto de escenario para imaginar que nos vamos posicionando en diferentes momentos de una obra teatral que irá transformándose al ir pasando por distintas dimensiones. *El objetivo es poner en escena el/los pasaje/s de analistas en formación o candidatos a miembros adherentes de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), como un aspecto que da cuenta de una forma de transmisión del psicoanálisis.*

Trabajaremos con una lente que hará foco en la singularidad de algunos procesos personales y otra que alternará con planos generales. Partiendo del trabajo con colegas candidatos, pude observar que este es un momento de la formación psicoanalítica que muchas veces queda silenciado y que suele dilatarse o posponerse.

Algunos autores describen en el teatro cuatro tipos básicos de escenarios que varían respecto a su uso y la relación que entablan con el público. La forma más usada en Occidente es el escenario del tipo *proscenio*, en el que el público se sitúa a un lado de la escena. Será el elegido para desarrollar *una escena mítica*, haciendo alusión a la lejanía del mito griego al que todos accedemos como espectadores, a través de las distintas épocas.

Otra variante son los escenarios con una plataforma o área de interpretación que se extiende hacia el público, de manera que este rodea la escena por tres lados, como una pasarela. Pensé en este escenario para

una escena latinoamericana porque resaltaré la voz de un grupo entre los colegas de América Latina.

Luego pasaremos a un escenario virtual (agregado por la autora) para comentar *una escena online*.

En el escenario de tipo circular (como el circo o la plaza de toros) el público se sitúa alrededor del espectáculo, dejando al descubierto toda la muestra. Este escenario será el apropiado para *una escena íntima*, donde comparto mis experiencias al estilo de una *escena nudista*.

El cuarto tipo de escenario se construye específicamente para una representación e involucra un espacio preexistente que se adapta. En esta alegoría, serían las distintas sedes que conforman la IPA, dando lugar a *la escena IPA*, por ser un marco de referencia que contiene y abarca a los anteriores.

Tomando el escenario como un espacio delimitado por tres planos o paredes que contienen y rodean la puesta en escena, se llama cuarta pared al espacio invisible que aísla el escenario del público. La expresión «rompiendo el proscenio», o «rompiendo la cuarta pared», se usa cuando el actor se dirige directamente a la audiencia, salvando el distanciamiento y haciendo el espectáculo más participativo y cálido. Fue muy utilizada en el *teatro épico* de Konstantin Stanislavski y Bertolt Brecht, y se considera una de las claves de cambio en el planteamiento teatral desde el siglo XX. Intentaré hacer alusión a romper la cuarta pared durante *la escena íntima*.

Se descorre el telón... ¡Que comience la obra!

UNA ESCENA MÍTICA (ESCENARIO PROSCENIO)

Relata la mitología griega que cuando los titanes perdieron la guerra, los olímpicos castigaron a Calipso, por ser hija de Atlas, enviándola a la isla de Ogiqia.

A causa de un naufragio, Odiseo llegó a esta isla. Calipso lo hospedó en su cueva y le agasajó con manjares, bebidas y su propio lecho. Según Homero, Odiseo permaneció allí siete años, cinco según Apolodoro y un año según Higino.

Así, Odiseo y Calipso tuvieron dos hijos: Nausítoo y Nausínoo. Calipso, intentando que Odiseo olvidara su vida anterior, le ofreció la inmor-

talidad y la juventud eterna si se quedaba con ella. Pero el héroe se cansó de sus agasajos y empezó a añorar a Penélope, su mujer.

Viendo esta situación, Atenea intervino y pidió a Zeus que mandase a Calipso que dejara marchar a Odiseo. Zeus envió a su mensajero Hermes, y Calipso, viendo que no tenía más opción que obedecer, dio a Odiseo materiales y víveres para que se construyera una balsa y continuara su viaje. Odiseo se despidió de ella con cierto recelo, por si se trataba de una trampa, y zarpó. Algunas versiones cuentan que Calipso terminó muriendo de pena.

Asocié este mito al proceso de formación de los analistas. El candidato o analista en formación podría estar personificado en Odiseo, quien llega a la isla luego de un naufragio, metáfora de otras búsquedas que, al ser sentidas como insuficientes, incitan a una nueva aventura: la carrera psicoanalítica. Además, Odiseo (o Ulises) es caracterizado en los poemas homéricos por su brillantez, astucia y versatilidad de carácter, características que se intentan desarrollar durante el entrenamiento psicoanalítico. Calipso y Oigigia representarían la formación psicoanalítica, en la que el candidato se sumerge al estilo de una isla, o claustro (como suele denominarse), y permanece en ella un tiempo, tanto cronológico como lógico.

En esta isla, el candidato recibe algunos beneficios, tales como supervisiones, encuentros especiales con analistas de experiencia, contemplación en los honorarios e inscripciones a eventos científicos, etc. Muchas veces circula la fantasía de juventud al ocupar el lugar de estudiante durante la formación: tomar seminarios, cumplimentar trabajos de evaluación, recibir las devoluciones, hacer correcciones, etc. Fantasía que se presentifica, en palabras de María Julia Ardito, de la Sociedad Psicoanalítica de Perú (SPP),

en el trato de ciertos estilos institucionales que no promueven un intercambio adulto, de igual a igual, con saberes diferentes, enriqueciendo desde diferentes lugares de intervención el proceso formativo común y permanente [...]. Después de este rito de paso, me sentí liberada como si hubiera recuperado mi estatuto de adulta y profesional con más de 30 años de experiencia.

Desde otro lugar, Leonardo Peskin (2014) nos recuerda:

a partir de diversas crisis y gracias a la valentía de algunos analistas (Baranger, 1970; Baranger, Baranger & Mom, 1978) se pudieron cambiar los procesos más regresivos, retornando al trípode de formación de un analista: estudiar la teoría y la técnica, analizarse y supervisar con libertad de elección de con quién hacerlo. (p. 169)

Homólogamente a los dos hijos de Odiseo y Calipso, la formación exige dos supervisiones oficiales, que generalmente suelen ser dos pacientes en los que puedan ponerse de manifiesto la aplicación del método psicoanalítico. Parecido al olvido que Calipso intenta promover en Odiseo, este proceso suele implicar una transformación, pasando de un paradigma de trabajo (el de terapeuta) a otro (el de analista).

Pero luego de cumplimentar el cursado y a pesar de los agasajos, el candidato debe seguir su camino y pasar a la categoría de miembro adherente. Esto implica, entre otras renunciaciones, dejar las asociaciones de candidatos (Asociación Brasileña de Candidatos ABC, Mesa Argentina, Organización de Candidatos de América Latina OCAL y Asociación Internacional de Candidatos IPSO) que promueven el trabajo grupal y facilitan la integración. En este pasaje, varios analistas en formación refieren tristeza por la añoranza de esos tiempos y sensación de soledad en el emprendimiento de un proceso de formación e integración a las instituciones, que requiere más autonomía.

Como ocurre en el mito, en el pasaje de candidato a miembro adherente de IPA se deja traslucir la dificultad para avanzar en la fantasía de quietud o de ser dejado ir con recelo del proceso de alta del análisis didáctico, que en algunas asociaciones habilita la presentación del trabajo de promoción. En relación con esto, nos dice Jorge Kantor (2014):

una vez admitido el (la) candidato(a) ¿qué hacemos cuando evidentemente nos hemos equivocado en la elección? En mi institución, el analista didacta no es informante, es decir, nada puede contar de las perturbaciones de su analizando. Una vez más, si la falla es tan grande como para que intervenga una comisión ética, probablemente exista la manera de intervenir,

pero si el asunto es más sutil, vuelve la pregunta de cómo proceder. La gran expectativa es que el candidato se cure y si no es así, que se vaya por iniciativa propia. Pero algunos sí se quedan y ahí seguro que nos vamos a tener que ver. (p. 173)

UNA ESCENA LATINOAMERICANA (ESCENARIO CON PLATAFORMA)

Esta escena tiene dos partes. En el primer momento se relatan las conclusiones de una encuesta dirigida a los miembros adherentes en el momento cercano al pasaje. En el segundo momento se comentan los resultados de una encuesta similar, realizada a los candidatos avanzados en la formación.

Primer momento

Las preguntas fueron:

1. ¿Cuántos años fuiste candidato?
2. ¿Cómo podrías describir el proceso que te llevó a pasar de candidato a miembro adherente? ¿Qué variables intervinieron?
3. ¿Hay algún sueño que puedas relacionar con este pasaje?
4. ¿Qué ha cambiado desde que accediste a la Membresía IPA?

Haré una síntesis de las respuestas, haciendo un recorte de algunas respuestas.

Respecto a la pregunta 1, sobre el tiempo cronológico de realización de la formación, respondieron desde cinco años en adelante, ya que algunas instituciones permiten cursar los seminarios al ritmo que el candidato elija y pueda, de acuerdo al atravesamiento de otras situaciones vitales.

En relación con la pregunta 2, sobre el proceso de pasaje, las vivencias son únicas, pero se reiteran determinadas variables: importancia de la supervisión, del análisis y la contención del grupo de pares (de la institución perteneciente, de ABC, Mesa Argentina, OCAL e IPSO). Citando algunas respuestas, nos dice María Julia Ardito (SPP):

El proceso de preparación del trabajo final, que en nuestro caso es clínico y uno de los 3 que se han realizado durante la formación, fue bien interesante

para mí. Pues a partir de mi relato escrito lo fuimos trabajando semanalmente durante 6 meses con mi supervisor. Esta ha sido la experiencia más rica. La mirada y escucha entre ambos ampliaba mi mente y comprensión en relación a todo lo concerniente con el paciente. También fuimos analizando el contexto social, intercultural y político que estaban en juego y cómo intervenían en el proceso de este paciente. Además de la interpelación provocada desde allí al psicoanálisis en general y a la SPP en particular. Este tiempo fue el más interesante de toda la formación.

Cecilia Moia, de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), agrega:

como candidata tuve una participación activa lo cual me llevó a encontrar en mis colegas un grupo de referencia, de pertenencia y de trabajo. Cuando egresé del Instituto y accedí a la membresía ya había conocido muchos colegas, candidatos y miembros, con los cuales al haber intercambiado y compartido ideas en diferentes momentos de trabajo relanzó mi lugar de pertenencia con nuevas perspectivas, más amplias aún.

La pregunta 3 apunta a algún sueño que pueda ser relacionado con este tránsito. Algunos colegas compartieron su sueño considerado como producción inconsciente que acompañó este pasaje. Otros hablaron de sus sueños en el sentido de anhelos o expectativas. Así, Juan Niño, de Colombia, quien realizó su formación en la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA), nos dice: «para mí es la difusión del psicoanálisis en espacios donde su transmisión es desestimada, por eso es fundamental un apoyo institucional». También Juan Pinetta (APA) habló de

una suerte de rito de duelo, en relación a cuestiones más personales. Como un pasaje que no implica necesariamente un pasaje definitivo a un estado, sino en tránsito en el que me siento acompañado por aquellos con quienes compartí experiencias y que ya son parte integrada a mi continuo recorrido.

Sobre el acceso a la membresía, contemplado en la pregunta 4, Cecilia Moia (APA) dice:

al ser un pasaje progresivo, la inclusión mantuvo ese ritmo, esto significa que si bien la nominación, miembro de... representó un momento trascendente y un reconocimiento formal a un proceso de formación, en este momento de mi vida profesional puedo decir: que el legado freudiano sigue vigente, que la formación, mi análisis y la supervisión continúan, lo que suele ocurrir es que cada tanto voy ajustando la herramienta a mi mano.

Eugenia Salas (APA) agrega (en tono jocoso): «desde que soy miembro cambié fundamentalmente que tengo que pagar una cuota que es bastante costosa para recibir casi lo mismo que cuando era candidata». Claudia Cuberos, de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis (SOCOLPSI), dice: «ya me siento más segura de poder decir soy analista y de alguna manera me siento respaldada por la institución».

En relación con el acceso a miembro adherente, Valeria Nader, de la Asociación Psicoanalítica de Rosario (APR), dice: «no imagino el crecimiento de un analista por fuera de un grupo de pares y en ese sentido la IPA da una plataforma de pertenencia con la coexistencia de sociedades que pueden resultar disímiles entre sí». José Galeano, de la Asociación Psicoanalítica de Asunción (APdeA), agrega:

Fue un cambio muy significativo, muy trascendente... Ser miembro es parte de un crecimiento mental, de una toma de mayor responsabilidad, de apropiarme de este ser analista. Ser analista miembro de la IPA para mí es una gran responsabilidad; con los pacientes, con mi trabajo clínico, con mi asociación. Y saber que uno siempre sigue siendo, se sigue transformando, sigue creciendo.

Todos los colegas encuestados se describen como analistas en formación permanente, pero, entonces, ¿qué se atraviesa?, ¿qué cambia?

Segundo momento

Para el Congreso de Fepal realizado en Cartagena, Colombia, en 2017, y las Jornadas de la Mesa Argentina de Candidatos realizada en Mendoza, Argentina, en 2019, propuse talleres para reflexionar acerca de las implicancias de este *pasaje* de analistas en formación o miembros adherentes

en las instituciones psicoanalíticas. Participaron colegas avanzados de la formación y cercanos a cumplimentar los requisitos formales de la carrera. Les pedí que realizaran una breve presentación, como fruto del debate en sus claustros, teniendo en cuenta:

1. ¿Cuántos años llevás como candidato? ¿Cómo podrías describir tu proceso o el de tu grupo de analistas en formación?
2. ¿Cómo te imaginás el pasaje de candidato a miembro adherente? ¿Qué variables te parece que podrían intervenir?
3. ¿Qué te parece que podría cambiar cuando accedas a la membresía?

Este espacio nos permitió debatir sobre los requisitos formales que se solicitan en las distintas sedes y sobre los aspectos del mundo interno del analista en formación que se ponen de manifiesto en esta transición. Resultó llamativa cierta resistencia que se evidenció en algunos de los participantes al momento de conformar la mesa para abordar este tema. Varios verbalizaron su incomodidad para pensar en esto, sus dificultades para formar parte del taller, además del corto tiempo y del horario periférico en el que fue colocada la actividad en el organigrama de las Jornadas. Esto nos permitió reflexionar sobre lo que consideramos síntoma de lo que estaba sucediendo: la dilatación y evitación de varios candidatos para constituirse en miembros. En torno al ser candidatos, se pusieron de manifiesto sensaciones agradables respecto a la libertad de expresión, la autonomía para la generación de actividades científicas y de diversión (en el marco de la relación entre pares), fantasías de juventud adolescente (relacionadas con el lugar de estudiantes), prejuicios respecto a cierto imaginario social sobre los miembros de la IPA (descriptos como antiguos, formales, cerrados, responsables, formados, éticos, etc.), cierto temor a crecer y a pagar costos más elevados (en todos los sentidos de este término), temor a perder la contención del grupo de pares, temor a la adquisición de un rol/pensamiento anquilosado y fantasías de muerte (o de acercarnos a ella a partir del reconocimiento del crecimiento psíquico), entre otros temas.

Surgieron preguntas respecto a la ausencia de espacios científicos para abordar este tema. ¿Qué ocurrirá que muchas veces suele quedar silenciado este momento de la carrera analítica? Leonardo Pedemonte (APR) hizo

alusión al peaje en un momento de tránsito de un camino. Siguiendo esta comparación, ¿hay peajes/pasajes sin costo? ¿Nos detenemos a analizar esto?

Una colega comentó que durante la preparación del trabajo de promoción a miembro adherente, comenzó con un lagrimeo que se hacía más evidente en uno de sus ojos. Este síntoma persistía a pesar de consultas y tratamientos oftalmológicos, haciéndose más evidente en momentos de trabajos institucionales y científicos que le remitían al lugar de candidata. Durante el trabajo del taller verbalizó su ambivalencia, manifestada en llorar a medias, que pudo comprender desde nuevas aristas, aliviándose luego el síntoma. Rescató el valor del trabajo grupal y las posibilidades de elaboración psíquica como efecto del mismo.

UNA ESCENA ONLINE (ESCENARIO VIRTUAL)

Agrego el escenario virtual que descubrí en 2015 a través del grupo de los jueves, en el que nos reuníamos con el objetivo de aprender de nuestra experiencia clínica a través de la discusión semanal de casos. La propuesta surgió de un grupo de investigación (Fepal-OCAL-IUSAM) integrado por los Dres. Lilia Bordone de Semeniuk, Alberto Pieczanski, Eliana Tomaszewski, Horacio Rotenberg y Samuel Zysman (coordinador). El grupo de trabajo también estaba formado por candidatos que se encontraban completando su formación: Marisol Bedoya (APdeA, Asunción, Paraguay), Juan Niño (APdeBA, Buenos Aires, Argentina), Gabriela Rouillon (SPP, Lima, Perú), Carmen Cuenca (Asociación Psicoanalítica de Guadalajara, APG, Guadalajara, México) y Lila Gómez (Sociedad Psicoanalítica de Mendoza, SPM, Mendoza, Argentina).

El objetivo consistía en «detectar la presencia de aportes inconscientes de la mente analítica en las interpretaciones, que se diferenciaban de las teorías reprimidas y cuya existencia revitalizaría creativamente el proceso terapéutico» (Zysman *et al.*, 2017, p. 1). Si bien el título del taller convocaba a utilizar uno de los preceptos básicos del psicoanálisis, que es la existencia de otro discurso además del explícito (inconsciente/consciente), la técnica de trabajo se fue develando innovadora para los que participamos del proceso. Los elementos de trabajo fueron: transferencia-contratransferencia, hecho seleccionado, teoría de la complementariedad estilística, teoría de

las lógicas simétrica y asimétrica del funcionamiento mental. Dichos conceptos teóricos los fuimos descubriendo y comprendiendo a partir de la vivencia del trabajo grupal que se basó en el material clínico presentado.

Definimos, como metodología de trabajo: reuniones semanales *online* de noventa minutos, la presentación de un historial clínico sobre un paciente adolescente o adulto y dos sesiones de análisis, cuidando la confidencialidad. Solían incluirse las impresiones transferenciales, pensamientos y sentimientos surgidos durante la sesión (antes y después). Al comienzo trabajábamos cuatro encuentros por caso clínico, para luego pasar a ocho reuniones por presentador, apuntando a profundizar el análisis.

Con la cámara de la computadora apagada para facilitar la conexión, la voz fue tomando protagonismo y fuimos aprendiendo a agudizar el oído para identificarnos. Fuimos construyendo la presencia del otro a través de la voz y de la palabra escrita del whatsapp y el mail, pero nos faltaba el cuerpo y el lenguaje no verbal (mirarnos, olerarnos, tocarnos), situaciones que ocurren en una supervisión presencial y que pudimos experimentar al encontrarnos en los congresos.

Construir un espacio propicio para el pensamiento y la circulación de afecto fue una experiencia particular, en tanto que el equipo no estaba previamente conformado, como ocurre con los grupos de estudio durante la formación, donde se comparten seminarios y supervisiones grupales. Nosotros no nos conocíamos, y comenzamos a construir vínculos a partir de esta tarea. Otro desafío fue el uso de tecnologías, que nos llevaban a buscar la forma de tolerar las interrupciones causadas por la caída de la red, fallas en los aparatos electrónicos, diferencias horarias y asuntos personales que en ocasiones impedían estar presente y sostener la tarea entre la mayoría de los que permanecíamos conectados. Este aprendizaje prepandemia nos fue preparando para lo que atravesamos en 2020 y 2021.

La palabra *conectados* tenía un doble sentido para este taller, ya que, por un lado, estábamos literalmente conectados a la red para poder comunicarnos, y por otro, la tarea de conectarnos con el material, con el grupo y con sus miembros requería una disposición distinta al trabajo en grupos presenciales: mucha concentración, tolerancia y deseo de trabajar.

Luego de cada encuentro, el presentador abstinente (que presentaba el material clínico, pero no participaba de los comentarios) realizaba un acta,

que era leída la siguiente reunión, en la que sintetizábamos lo acontecido en el encuentro grupal.

Este trabajo nos facilitó conjugar teorías y emociones, comprender que las teorías inconscientes en la mente del analista son aquellos pensamientos, emociones, sensaciones físicas, impresiones vagas que experimenta el analista en forma preconsciente e inconsciente, y se expresan en el vínculo de la transferencia. Dichas teorías se inferían de las intervenciones realizadas en la sesión por todos los miembros del grupo (analistas en formación y didactas en función de investigación), y no solían estar claras en el discurso manifiesto del analista y en el trabajo grupal. Se investigaban a través de las intervenciones e interpretaciones del analista presentador del material clínico, en el marco de la reconstrucción y la comprensión del campo analítico.

Fuimos realizando un pasaje desde trabajar como grupo de supervisión hacia grupo de investigación, introduciéndonos en el psicoanálisis desde diferentes perspectivas.

Durante una de las reuniones, surgió la metáfora de las mamushkas, al recordar las muñecas de madera rusas que se incluyen unas a otras, y que dan cuenta del surgimiento de contenidos mentales más profundos, conforme ocurre la asociación libre.

El deseo por la búsqueda del inconsciente mantuvo la tensión necesaria para lograr conectarnos en una metodología de trabajo que podría pensarse como soñar despiertos en grupo, siguiendo las ideas de Antonino Ferro (2009):

La sesión analítica como una especie de ensoñación entre el analista y su paciente en la que se considera toda la sesión como un sueño, en cuyo caso la actividad más importante del analista es la operación de transformación en sueño. (p. 59)

Según este enfoque, cada narración o personaje se vuelve en la práctica una serie de holograma que capta la realidad emocional del campo en busca de una figuración (Ferro, 2009; Botella y Botella, 2001, citados en Ferro, 2009).

Continuando en esta línea teórica, construir un vínculo de cierta intimidad entre los colegas del grupo de los jueves permitió que las

intervenciones de cada uno fueran formando una cadena asociativa que circulaba con libertad y creatividad, de manera que pudiéramos soñar la sesión en un segundo momento para reconstruir la transferencia-contratransferencia ocurrida en el campo de la sesión.

Considero que el respeto, la sinceridad, la honestidad y la experiencia afectiva dentro del grupo fueron elementos que ayudaron a la construcción de la ética profesional y la actitud de apertura para profundizar en la tarea.

Durante las reuniones, el encuentro con la diversidad fue constante, ya que se ponía de manifiesto que trabajamos diferentes criterios clínicos, técnicos y teóricos, palabras o regionalismos desconocidos, varias modalidades de trabajo (sesiones presenciales, virtuales y distintas frecuencias) que aportaron a la ampliación de nuestras miradas y cuestionaron las identificaciones de cada participante, aportando a la construcción del ser analítico y a la transmisión del psicoanálisis.

Observamos que, con esta metodología de trabajo, se activó la identificación introyectiva al ponerse en el lugar del otro como analista que presentaba su trabajo clínico. Surgían preguntas como: ¿Qué hubiese dicho o hecho yo? ¿Es parecido a mi paciente? ¿Cómo se estará sintiendo el presentador ahora? Así, se ponían de manifiesto algunas justificaciones sobre el trabajo del colega o cierta dificultad para opinar libremente, que fueron cediendo, al irse construyendo un espacio de mayor intimidad en el trabajo del grupo. También vislumbramos la contra identificación proyectiva, al instalarse la actuación de la transferencia del paciente en el trabajo grupal: no podíamos pensar, quedábamos trabados, inhibidos o asustados, al estilo emocional de aquello que había ocurrido durante la sesión que se estaba analizando.

Sentimos que este trabajo surtió su efecto y que nuestra práctica clínica se transformó a partir de esta experiencia.

El grupo de trabajo fue tomando cuerpo en la mente de cada participante, como representante psíquico que muchas veces nos acompañaba y sostenía en la tarea solitaria del consultorio. Así, algunos de nosotros fuimos habilitándonos en el trabajo analítico y motivándonos para realizar el pasaje a miembros adherentes de IPA. Quizás este trabajo operó como una herramienta que nos acompañó en la riesgosa tarea de ser analistas, ya que sabemos que hacerse analista no es de una vez y para siempre, sino

que es un proceso que se sostiene desde el deseo de formación constante. Este espacio optativo ayudó a inaugurar otra dimensión en la construcción de la mente analítica (Cuenca y Gómez, 2017). Virginia Ungar (2014) nos recuerda: «ser analista es producto de un largo proceso de construcción [...] en definitiva ese ser en construcción es consecuencia de un conjunto de encuentros, buscados y azarosos que terminan de componer una travesía» (p. 286).

UNA ESCENA ÍNTIMA (ESCENARIO CIRCULAR)

Juan José Saer escribió «nunca se sabe cuándo se nace, el nacimiento es una simple convención» (citado en Rosenzwitz, 1995, p. 45), razón por la cual la presentación de mi trabajo de promoción fue consensuada con mis colegas de la directiva de OCAL, debido a que era tradición que quedara un miembro enlace entre una gestión y otra, a fin de transmitir el criterio de trabajo y ayudar en la organización del nuevo grupo directivo.

También pienso que hay un momento en el que se siente algo que da cuenta de una habilitación interior a posicionarse de otra forma en el camino analítico. Tratando de pensar esto, escribí una especie de historia sobre mi pasaje de candidata a miembro adherente.

En una sesión con una paciente que había sido de supervisión oficial, sentí que podía utilizar el método analítico a mi manera, habilitándome desde mi criterio profesional. Así fue como los supervisores y mi analista se posicionaron en otro lugar psíquico, quedaron atrás de mí, respaldándose, no adelante, guiándome. Sentí cierta confianza al intervenir sin imaginar los comentarios que posiblemente harían mis supervisores.

Sucedió también que el otro paciente de supervisión oficial, con el que habíamos acordado el alta de su análisis, volvió a la consulta. Tuvimos algunas sesiones, él hizo un balance de su análisis infantil (repassando la carpeta de dibujos y su caja de juegos, que yo todavía conservaba) y luego me pidió la derivación a un colega varón. Se encontraba atravesando la pubertad, criado en un ámbito de mujeres y con una imagen paterna debilitada. Entonces pensé que mi acompañamiento en la derivación a otro espacio analítico era también habilitarlo y habilitarme en mi tránsito o transformación profesional, ya que ambos realizábamos pasajes.

Muchas de estas sensaciones las compartí con los colegas (del cursado de seminarios, de la Mesa Argentina, de OCAI y de IPSO), y luego las llevé a mi análisis, donde comuniqué una sensación que solo podía traducir en «hasta acá», como intentando verbalizar la necesidad de replantearnos las tres sesiones semanales (reglamentadas en el estatuto del instituto de formación). Conjuntamente a esto, fui sintiendo que los absolutos se iban tornando algo más relativos y que las dificultades para encontrarme con mi deseo iban desenmascarándose, permitiéndome fluir, más allá de los deseos de los otros, las obligaciones y los imperativos categóricos. La imagen era la de un velo que se descorría, dando lugar a mayor contacto con la sinceridad y el desencanto. Así empezamos a trabajar el proceso de finalización del análisis didáctico, desde el cuestionamiento de ciertas idealizaciones, el poder conectarse con los avatares institucionales y las figuras referentes, en un intento de mayor integración de los aspectos positivos y negativos.

En el marco de este proceso, una noche soñé que estaba en un lugar donde había una casa de piedra y una carpa. Yo me encontraba en el medio de ambas con una bolsa de dormir en los brazos y me preguntaba cuál era mi lugar, dónde dormiría. Aparecían mi analista y una analista, que sorpresivamente meses después se convirtió en la presidenta de la asociación (en el momento de mi sueño, yo no contaba con este dato), y yo dejaba la carpa, pero todavía no entraba a la casa. Dormía a la intemperie porque contaba con mi bolsa de dormir...

En análisis, asocié que mi bolsa de dormir era, entre otras cosas, mi psiquismo, mi aparato para soñar... Aparecían en el sueño una figura masculina y otra femenina, que representaban quizás aspectos de fertilidad o producción psicoanalíticas. La casa de piedra estaría asociada a la solidez teórico/técnica institucional, y la carpa con el cursado de la formación psicoanalítica como vivienda temporaria. Pero también se dejan traslucir mis temores respecto a quedar atrapada en el dogmatismo de conceptos (casa de piedra o cárcel) o en la labilidad de los mismos (carpa), entre otras asociaciones.

Transiciones, abandono de algunas seguridades, soltar muletas, habilitarme a ejercer, tolerando un poco más la intemperie, las incertidumbres y el devenir; más plástica (con una bolsa) y menos armada (o defendida), con ese equipaje realicé ese tránsito psicoanalítico al que sintetice así:

Que nuestros claustros no sean de clausura,
 que la clausura no habite las ideas,
 que las ideas trasciendan nuestras mentes,
 que nuestras mentes se abran al encuentro,
 que las experiencias recorran las jornadas,
 que el pensamiento circule y se recree,
 que el inconciente nos una y apasione.
 Que ser candidato no pase de largo...
 que ser psicoanalista no sea de pronto.

UNA ESCENA IPA (UBICADA EN EL ESCENARIO DISEÑADO
 DENTRO DE UN GRAN ESPACIO PREEXISTENTE: LAS DISTINTAS
 SEDES PSICOANALÍTICAS EN LOS DISTINTOS TIEMPOS)

Freud exigía que todo el que quería ejercer en otros el análisis se sometiera antes a un análisis en profundidad, a fin de volverse idóneo para una recepción sin prejuicio del material analítico. En los institutos de psicoanálisis (en esa época: Sociedad Psicoanalítica de Berlín, Viena y Londres), «recibían instrucción teórica mediante lecciones en todos los temas importantes para ellos y gozan del auxilio de un analista más antiguo y experimentado cuando se les permitía hacer sus primeros intentos en casos leves» (Freud, 1926/2008b, p. 286). He aquí la descripción del trípode de la formación de los candidatos, que se sigue conservando hasta nuestros días: formación teórica, análisis y supervisión. (Cabe destacar que actualmente se agrega la cuarta pata, que sería la relación con los colegas pares).

Pero una vez que se ha pasado por esa instrucción, que uno mismo ha sido analizado, ha averiguado de la psicología de lo inconciente, conoce la ciencia de la vida sexual y ha aprendido la difícil técnica del psicoanálisis, el arte de la interpretación, el combate de las resistencias y el manejo de la transferencia, ya no es un lego en el campo del análisis. No puede ejercer el análisis nadie que no haya adquirido títulos para ello mediante una determinada formación. (pp. 213-214)

A Freud le parecía accesorio que esa persona fuera o no un médico, ya que los analistas son personas que han aprendido a ejercer un arte determinado.

Analizar sería la tercera de las profesiones, además de gobernar y educar, que Freud denomina imposibles, ya que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Si analizar y educar son tareas imposibles, ¿cómo se transmite el psicoanálisis? Viene a mi memoria una frase de autor anónimo: «lo hizo sin saber que era imposible hacerlo». Quizás el lugar del analista y de la transmisión del psicoanálisis cabalgue entre estas dos orillas.

Virginia Ungar (2014) nos dice:

El analista ha pasado por un análisis personal y ha introyectado el método analítico. Nos hemos deslizado así al terreno de los requisitos que habilitaría a alguien para ejercer esta profesión y allí corremos el riesgo de pensar que, si se cumple con lo que exigen las regulaciones legales en relación al país en que trabaje o de alguna institución que garantice su solvencia, se accede a ser psicoanalista. En la práctica la condición normativa es necesaria, pero no suficiente. Por eso mismo, la construcción del ser analista es un largo proceso que no se agota en la formación clásica. Es una tarea continua e interminable y que suele abarcar toda la vida de un psicoanalista. (p. 161)

Para avanzar en la formación psicoanalítica y para su transmisión, hay una relación implícita entre el psicoanálisis y la escritura.

En los comienzos, Breuer y Freud buscaban el acceso al inconsciente como camino de la cura de la histeria. Pero Freud se atrevió a ir más allá, a transgredir el orden médico establecido, desafiando el paradigma imperante y mostrando una nueva versión de los mismos hechos. Freud comenzó escribiendo la experiencia de Breuer con Anna O. y, a través de la escritura, nos compartió sus hipótesis y sus casos clínicos, y nos transmitió su teoría.

De esta forma, se puso foco en la presencia de un nuevo objeto de estudio, el inconsciente. Para acceder a él, Freud creó un método epistemológico: el método psicoanalítico; esto implicó la apertura a un nuevo

paradigma que propuso una nueva cosmovisión sobre la mente humana y la interacción del sujeto con el mundo.

Crear el psicoanálisis constituye la principal obra de su producción científica. La denominación *psicoanálisis* fue utilizada por primera vez en un artículo publicado el 30 de marzo de 1896. Al respecto, nos dice Etchegoyen (2009) que es mérito de Sigmund Freud llevar la psicoterapia a nivel científico, con la introducción del psicoanálisis.

Desde aquel momento será psicoterapia un tratamiento dirigido a la psiquis, en un marco de relación interpersonal y con respaldo de la teoría científica de la personalidad. Por su método, la psicoterapia se dirige a la psiquis por la única vía practicable, la comunicación; su instrumento de comunicación es la palabra (el lenguaje verbal y preverbal) es fármaco y a la vez mensaje; su marco, la relación interpersonal médico-enfermo, su finalidad es curar. (p. 27)

Para crear el método psicoanalítico, Freud se inspiró en los consejos de un escritor, Ludwing Borne, que había escrito en 1823 un ensayo titulado «El arte de convertirse en escritor original en tres días», y decía así: tome hojas de papel y durante tres días sucesivos escriba, sin falsedad ni hipocresía de ninguna clase, todo lo que le venga a la cabeza» (Jones, 1953-1957/1996, p. 258). Este sería el precursor del método de asociación libre, según relata Ernest Jones. Cuando Freud depositó su confianza en el valor de las asociaciones libres, dijo que estaba siguiendo una oscura intuición. Se entrecruzan en el origen dos ejes: psicoanálisis y escritura, vigentes en la transmisión, ya que nos sirven de cartografías de viaje y forman parte de lo que podríamos denominar como la escena inmóvil de los escritos.

En este viaje interminable, como el de Odiseo..., ¿hacia dónde vamos?, ¿qué implica ser analista? Entonces, la Dra. Virginia Ungar (2014) nos habla de ciertas

cualidades de la personalidad como necesarias para ser analista. Las primeras son observar y escuchar, en la tradición psicoanalítica, la observación se contrapone de alguna manera con aquellas posturas que tienen su eje en la noción de escucha. (p. 161)

Habla también de un

tipo particular de receptividad en la que se rechaza la inmediata explicación o formulación de teorías. Sosteniendo el no saber y el no comprender [...] de permanecer en la incertidumbre, el misterio y la duda, conservando la paciencia sin un ansia exacerbada de llegar hasta el hecho y la razón hasta que evolucione una pauta. (p. 161)

Sobre el viaje analítico, la Dra. Ungar agrega:

el trabajo de un analista es solitario por definición y, al no tener gratificaciones y reconocimiento visibles afuera del consultorio, a esto se agrega una importante privación narcisista. Es una tarea en la que la creación de un espacio de intimidad y el respeto por la confidencialidad son requisitos insoslayables [...]. Solo una actitud de introspección, de regulación de las propias aspiraciones narcisistas, de apertura a lo nuevo y actitud de reflexión, de diálogo sincero entre colegas y con otras disciplinas podrán sostener en un psicoanalista la pasión por nuestra tarea, que si bien es de riesgo y dolorosa, permite, como pocas, ser testigo del encuentro de alguien consigo mismo de una manera que tenga la posibilidad de elegir con libertad y según su propio deseo. (p. 161)

Refiere Gladys Franco (2014):

el instrumento idóneo para la práctica analítica, será entonces el analista, trabajado por la experiencia analítica personal, que se pondrá a disposición del paciente.

Green (2002/2005, citado en Franco, 2014) agrega:

con toda franqueza debo decir que no veo cómo obtener resultados sin un análisis lo más completo posible de las raíces del conflicto psíquico, análisis que, admito, está muy lejos de ser fácil. (p. 167)

Estamos en viaje, colegas; zarpamos (como Odiseo/Ulises) hace tiempo y navegamos en los mares del psicoanálisis sorteando diferentes oleajes y tratando de descifrar las cartografías propias y las de nuestros pacientes, como dice Leonardo Francischelli (2014),

para analizar a otro es necesaria una pizca de locura y audacia. Y esto se evidencia en el ejemplo de Freud. Es necesario volar como él lo hizo contra vientos y tempestades... y por fuera de su tiempo. Esta es la herencia que debemos hacer nuestra. (p. 167)

Cae el telón y termina esta obra, reconociendo que parte de estas *escenas psicoanalíticas* continúan recreándose día a día, a veces en nuestro mundo interno y otras veces en el mundo externo... ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Bion, W. (2003). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1965).
- Bion, W. (2006). *Volviendo a pensar*. Hormé. (Trabajo original publicado en 1967).
- Calipso (25 de abril de 2024). *Wikipedia*. <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Calipso&oldid=159701184>
- Cuenca, C. y Gómez, L. (2017). *(De)construyendo intimidad en un grupo de supervisión virtual*. Trabajo presentado en el 50° Congreso de IPA, Buenos Aires.
- Escenario (22 de enero de 2024). *Wikipedia*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Escenario&oldid=157478233#Enlaces_externos
- Etchegoyen, H. (2009) *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Amorrortu.
- Ferro, A. (2009). *Transformaciones en el sueño y personajes en el campo analítico. Reflexiones preliminares sobre las diferencias entre los modelos teóricos en psicoanálisis*. Trabajo prepublicado para el 46° Congreso Psicoanalítico Internacional, Chicago.
- Francischelli, L. (2014) Desasosiegos de un caminante. *Calibán*, 12(2), 163-165.
- Franco, G. (2014). Ser analistas: Esa delicada condición. *Calibán*, 12(2), 166-168.
- Freud, S. (2008a). Estudios sobre la histeria. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 2, pp. 1-260). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1893-1895).
- Freud, S. (2008b). Pueden los legos ejercer el análisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20, pp. 165-244). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Jones, E. (1996). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Hormé. (Trabajo original publicado en 1953-1957).
- Kantor, J. (2014). El gato de Forer. *Calibán*, 12(2), 172-174.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (1999). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1967).
- Peskin, L. (2014). La acreditación de un psicoanalista. *Calibán*, 12(2), 169-171.

Rosenzwitz, M. (1995). *Caminos de piel y barro*.
Editorial Universitaria de La Plata.

Ungar, V. (2014). ¿Quién puedes ser psicoanalista?
Apuntes sobre una construcción interminable.
Calibán, 12(2), 160-162.

Zysman, S., Bordone de Semeniuk, L., Pieczanski,
A., Tomaszewski, E. y Rotenberg, H. (2017).
*Aporte inconsciente de la mente del analista a la
génesis de la interpretación*. Inédito.

Transmisión: Un desafío



EVELYN TELLERÍA¹

DOI: 10.36496/N139.A5

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0003-7163-2638](https://orcid.org/0009-0003-7163-2638)

RECIBIDO: MAYO 2024 | ACEPTADO: AGOSTO 2024

RESUMEN

La autora delinea el área de la transmisión en psicoanálisis. Se pregunta qué implica esa transmisión y la ubica en la situación analítica del propio análisis, en la dupla analista-analizando, como un hecho que acompaña o atraviesa dicha situación, a la vez que lo diferencia de la transferencia analítica. La transmisión no supone un saber, sino que se relaciona con la verdad del inconsciente. Propone una mirada a nuestras instituciones psicoanalíticas, a nuestra formación, en la que otros escenarios, como ser los seminarios y las supervisiones, pueden poner en jaque esta posibilidad que tenemos de ir siendo sujetos de análisis y no psicoanalistas establecidos.

DESCRIPTORES: FORMACIÓN PSICOANALÍTICA / ÉTICA / CANDIDATO

DESCRIPTOR CANDIDATO: ANALISTA DE FORMACIÓN / TRÍPODE

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

SUMMARY

The author outlines the area of transmission in psychoanalysis. He/she asks what this transmission implies, and places it in the analytical situation of the analysis itself, in the analyst-analysand duo, as a fact that accompanies and/or traverses this situation, while differentiating it from the analytical transference. Transmission does not suppose knowledge but is related to the truth of the unconscious. He/she proposes a look at our psychoanalytical institutions, at our training, in which other scenarios such as seminars and supervisions, can put in check this possibility that we have of becoming subjects of analysis and not established psychoanalysts.

KEYWORDS: PSYCHOANALYTIC TRAINING / ETHIC / CANDIDATE
CANDIDATE KEYWORD: TRAINING ANALYST / TRIPOD

Estas líneas, pensadas en el contexto de las Jornadas Internas del Instituto de nuestra Asociación, tienen sentido desde que pretenden interrogar la palabra *transmisión* en cuanto que, siendo un concepto semánticamente muy amplio, se ajusta y está contenida dentro de los límites de la formación en los institutos de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés).

Transmisión es una palabra que desconcierta. Parece tener conexiones con la enseñanza, la formación, la transferencia, lo generacional, lo social (y, por ende, la cultura, historia, literatura, filosofía, las artes, las ciencias, etc...), lo religioso, la tradición, y el tema se amplía extraordinariamente si no limitamos el campo.

Entonces, más específicamente, no es un vocablo metapsicológico, sino del orden de lo ontológico-epistemológico.

LA TRANSMISIÓN DE LA PROHIBICIÓN: LA LEY

Nos tenemos que remitir a las bases del descubrimiento freudiano, el inconsciente, y es ahí, en la estructuración del psiquismo, donde Freud ubica la ley de la prohibición del incesto, ley ordenadora de los elementos que nos constituyen y nos instalan en el orden de lo humano propiamente dicho.

En la visión de Kaës (1993/1996), Freud (en *Tótem y tabú*, 1913/1993) habla de un código no escrito, el más antiguo de la Humanidad, que se distingue por la forma como es transmitido, bien directamente, internalizado como sentimiento de culpa, o indirectamente, por la prohibición, instaurada a raíz del establecimiento del tótem que simboliza lo venerado y lo prohibido (incesto y parricidio) para los miembros del clan totémico y las generaciones ulteriores. Sería una transmisión intersubjetiva (social) e intrapsíquica (individual). Y añade Kaës: «la transmisión se organiza a partir de lo negativo, a partir de lo que falta, y más allá, el narcisismo del niño se apuntala sobre lo que falta a la realización de los sueños de los padres» (p. 24).

Y es aquí donde se complejiza, porque la transmisión está en el orden de lo social, lo intersubjetivo, pero también en lo intrínseco del psiquismo individual, intrasubjetivo.

Este último carácter es, sobre todo, el que nos apela en el orden de nuestro quehacer, en cuanto que se trata de ubicarnos como «psicoanalistas».

DEL ANÁLISIS COMO PARADIGMA DE LA TRANSMISIÓN PSICOANALÍTICA

El psicoanálisis, entonces, tiene que lidiar con la transmisión desde todos los vértices que enfoque. En la experiencia del análisis individual y en el cómo llegar a nominarse «psicoanalista» o, en las palabras de Kaës (1993/1996), «cómo devenir aquello que deseamos del otro y que podríamos hacer nuestro» (p. 24) –¿ser analista?, añadido–.

A partir de ahí se constituye ese tránsito que recorre el análisis personal (ya despojado de los velos primeros de su calidad de *formación* en el sentido de *control*) y los espacios de la formación teórica y la supervisión clínica.

No se entiende bien por qué llamamos aún *enseñanza* el recorrido de esta formación teórica y de supervisión, ya que, de facto, el *schibboleth* del

psicoanálisis, el Inconsciente, no se puede «aprender». En nuestro Instituto se ha utilizado el término de *enseñanza* desde el inicio. Madeleine Baranger, Inés Besouchet, Marta Nieto e Iván Ribeiro (1969) hablaban enfáticamente sobre este concepto, en el que enmarcaban todo el tránsito por seminarios y supervisión, aunque, curiosamente, terminaban identificando esa enseñanza con una mayéutica socrática. Digo «curiosamente» porque la mayéutica socrática ubica al maestro actuando con un método que habilita al alumno a descubrir por sí mismo los conocimientos. Esto desmiente el significado de *enseñanza* en el sentido de impartir cualquier conocimiento.

Los autores mencionados se preguntan «qué analista queremos formar» (p. 244), y opinan que «la actitud básica que requerimos de un analista es –y esto puede sonar a paradoja– la disposición a analizarse» (p. 244). También expresan que «tolerar la duda y el constante cuestionamiento dialéctico entre preguntas y respuestas apuntan a la actitud de búsqueda permanente de la verdad» (p. 244).

Sélika Acevedo (1988/2016) en un trabajo sobre interpretación comenta que las distintas teorías psicoanalíticas han sido consideradas por distintos autores como inconmensurables, pero rescata que «el conocer otros enfoques y buscar la integración de los aspectos más conciliables de las teorías es un vértice enriquecedor» (p. 150). Añade que, aun perdiendo cierta coherencia teórica, se compensa por la ampliación del campo observacional y operativo. Ubicando el *insight* en el lugar central del acto interpretativo, aclara que «es necesario separar un saber en el plano de las ideas de un sentir afectivo, transferencial y contratransferencial [...]». Tanto Bion como Lacan oponen saber a ser. El ser está en relación o del lado de la verdad» (p. 155). Y continúa desplegando estos conceptos según ambos autores.

Tanto el análisis como los seminarios teóricos y la supervisión tienen en común trabajar en vínculo, analista-analizando, supervisor-analista en formación, docente-analista en formación. En el vínculo es donde circula el inconsciente, están ambos «sujetos» a lo que no conocen pero hacen circular, y tiene efectos sobre ambos. Unos autores lo ven incluido en la transferencia-contratransferencia, otros introducen otros aspectos. De cualquier manera, atañe a lo que no se puede alcanzar con palabras.

Christopher Bollas (2015) escribe:

el discurso del inconsciente tiene lugar no en la revelación de cualquier pensamiento particular, sino en los intervalos entre unidades discontinuas del discurso [...] cuando el analizando *cambia de tema* [...] [en lo que denomina «libre hablar» en vez de libre asociación] sin darse cuenta revela una «cadena de ideas» que *es* el pensamiento inconsciente [...] el significado inconsciente es revelado en la lógica de la secuencia. (p. 19)

Esta relación, entiende Bollas,

evoluciona en el tiempo y desarrolla [...] una conciencia dinámica [...] que aprecia, recibe y usa el pensamiento inconsciente con una habilidad deliberada.

El resultado [...] es la plena comprensión por parte del *self* de lo que *es* ser un sujeto. Es estar *ahí* como un ser consciente. (p. 20)

Vamos viendo que al hablar de formación incluimos la teoría y el cómo se imparte. Se enseña, se introyectan las teorías, ¿qué uso les damos? Consciente o inconsciente..., que es lo que está atravesado por lo que llamamos *transmisión*.

Algunos de nuestros desafíos incluyen cómo comprender y qué sentidos damos hoy a aquellos que se presentan como deseantes de una formación psicoanalítica, y es un punto que nos interpela fuertemente.

Nos podemos preguntar si nuestro contexto socio cultural actual, la sociedad informatizada, sometida a nuevas formas de relacionamiento, no está influyendo más de lo que suponemos en la aparición de la demanda de «formación» en nuestros institutos. La virtualidad, el pedido *on line*, como diría Bollas, «los *selves* [plural de *self*] se encuentran hoy menos dominados por un superyó que por un yo que oprime al *self*» (p. 17) donde el pensamiento reflexivo es reemplazado por un resplandor refractario. Esta situación, afirma, ahoga al *self*, hasta llegar en sus manifestaciones tanto afectivas como de pensamiento, a una situación de «sujeticidio». «Parte del desafío que enfrenta el psicoanalista de hoy es cómo restaurar el interés por ser un sujeto» (p. 17).

Como apunta el filósofo Byung-Chul Han (2021/2022), «el ser» de Heidegger es otro nombre para la indisponibilidad. El hallarse «arrojado» y la «facticidad» pertenecen al orden «terreno», en contraposición con el orden digital que *desfactifica* la existencia humana y no acepta ninguna indisponibilidad del ser. En este orden digital, añade que «su divisa es: el ser es información. El ser está, pues, completamente a nuestra disposición y es controlable» (p. 17).

Es una visión actual, que apunta una revolución copernicana en la filosofía y que nos atañe, ya que estamos asistiendo a formas de presentación en los pacientes (y, por qué no, en posibles demandantes de entrada en nuestros institutos) de personalidades deshilachadas, «moldeadas» en la formatización de sus afectos y de su discurso fuera de los tiempos de la historización de sí mismos y de la reflexión. Esa homogeneización elimina la diferencia y funde la diversidad en un aglomerado.

Hablando de la formación en nuestros institutos, Javier García (2014) dice que

la articulación del análisis personal, las supervisiones y la formación teórica, no es formal, es singular, se da en cada analista en formación de un modo particular [...] y a veces creemos que «formamos» analistas y obviamos esa condición tan humana del sujeto que se arma o construye en ciertas condiciones que lo hacen posible, pero que dependen de la inconmensurabilidad de la experiencia de cada uno. (p. 141)

Y añade que «por cierto es una idea bastante a contrapelo de las tendencias culturales actuales que sortean al sujeto tanto psíquico como social» (p. 141).

Los modelos institucionales de la transmisión corren el riesgo de vaciarse si no podemos respetar esa singularidad del analista en formación y no nos despojamos de criterios y fórmulas de artificio que nos alejan de la búsqueda de la verdad, si nos saturamos en unas funciones que dejaron de funcionar. Por supuesto, en ese caso lo que no hay es transmisión.

Entonces, ¿de qué transmisión hablamos? Hablamos siempre de la transmisión en psicoanálisis.

EN EL TRÍPODE

En los tres pilares institucionales, y aun en el que Bernard Chervet (2022) llama el cuarto pilar, la ética, siempre se trata de lo mismo. De lo que de alguna manera no se transmite conscientemente, viene solo, se cuele, en el vínculo que trabaja en el análisis, en la supervisión y en los seminarios.

Y así como usamos los modelos de Freud para lo traumático que se destraba en la escena analítica y el mito del Edipo metaforiza nuestra epopeya interna debiendo aceptar los límites y la renuncia, en base a una dilación pulsional ante la terceridad que nos incluye, podemos, justamente, contemplar desde otros ángulos esta peripecia que nos constituye.

En el vínculo se transfieren emociones básicamente incluidas en el amor y el odio, que se deslizan sin articulaciones de palabra y sin conocimiento de las mismas en ambos protagonistas.

Se transfiere entonces algo de lo propio de cada uno (analista-analizando), si bien el paciente es escuchado y el analista escucha. Ambos inconscientes circulan con las diferencias de la función del analista y la demanda del paciente.

Ahí ya hay un diseño de la situación analítica que podríamos entender con el modelo continente-contenido de Bion. Un modelo flexible, móvil, que puede funcionar en distintas direcciones. Una personalidad es receptora de otra que funciona con emisiones emocionales, aunque «hable».

¿Son las emociones el inconsciente? No en sí mismas, pero están más o menos «organizadas» en un lenguaje icónico, onírico –les podemos poner apelativos–, que les da una figuración indirecta. Lo figurado se borra, se niega, se excluye o se coloca en ese otro que representa el o los contenidos internos, en un movimiento de transferencia. La transferencia de estos contenidos inconscientes circula en los dos sentidos.

La labor que nos concierne implica trabajar en ese vínculo con nuestra experiencia del análisis personal y lo que hemos podido incorporar en la formación propiamente dicha.

Trabajar en el sentido de que nuestro analizando pueda transformar lo nunca conocido, sí «vivido», en un nuevo acto psíquico que llamamos pensar. La idea de considerar lo nunca pensado, la cosa en sí como elemento

beta y la aparición de pensamiento (en una serie de transformaciones), a partir de lo que Bion llama elemento alfa.

¿Podemos diferenciar la transmisión de la transferencia en el psicoanálisis?

Delimitamos nuestro campo a la formación del psicoanalista y vemos distintos factores. Estamos abocados a lo que a Freud le preocupaba sobremanera, que es que el psicoanálisis, el descubrimiento del inconsciente, no se diluya, no se bastardee, no se pierda. Entonces los psicoanalistas nos ocupamos y preocupamos por la transmisión del psicoanálisis, que hacemos de un modo intrínseco en cada análisis, pero con un desempeño consciente cuando nos constituimos en institutos y a través de la formación, en las supervisiones y en los seminarios.

En la intrincada historia de las instituciones y en su organización en el tiempo y espacio, testimoniamos una transmisión, y en cada actividad de «formación» está presente el espíritu consciente de transmitir. Claro que no basta con ello. Podemos impartir los conocimientos teóricos, pero tienen que llegar a unos analistas en formación que estén alertas a escuchar qué les dice cada autor sobre el inconsciente a través de esa formulación teórica, de ese modelo que les propone como una metáfora de lo indecible. Esta situación concierne tanto a docentes (en la medida que son vehículos de transmisión) como a los analistas en formación concierne cómo colocarse en un lugar que los obliga a un doble enunciar y una doble escucha, que contacte con su experiencia de análisis y con la permeabilidad indispensable consigo mismos.

Obviamente esta transmisión estará influida por características de la personalidad del docente, que podrá a veces utilizar y exponer sin saber.

En este punto es interesante traer lo que Bion describe como «función psicoanalítica de la personalidad» (Bion, 1962/2003, p. 121), que se refiere al hecho de que la búsqueda epistemológica es innata en cualquier individuo y que esa pulsión de conocer las verdades debe ser desplegada en el analizando a través del análisis y de la introyección de la función de su psicoanalista. Es un concepto muy rico y amplio que concierne al *insight* y al crecimiento mental.

En el espacio de la supervisión se da una intrincación de los escenarios del análisis individual y de la supervisión. Del análisis individual, en

cuanto que ese analista en formación ha podido ir transitando su análisis en un sentido de mayor contacto con su inconsciente y comprensión de los límites, y tránsito por los innumerables duelos, con lo que implica de trabajo de las transferencias, pero también en la línea de una transmisión de ese lugar del analista.

A su vez, en la supervisión curricular están funcionando las teorías analíticas, tanto del supervisor como del analista en formación, que va «reconociendo» en su análisis y en los seminarios, ligándolas en la comprensión de sus conflictos. Es un punto de encuentro, nudo gordiano de la formación donde teoría y práctica se aúnan y se hacen acto en un material visto en el entramado de múltiples prismas, un sinfín de vértices que vehiculizan la transmisión y lidian con sus transferencias múltiples.

Así, transferencias y transmisión van paralelas, no se superponen.

LA INSTITUCIÓN

Si podemos ubicarnos en los lugares correspondientes a cada función, siempre nos las vamos a ver con las transferencias cruzadas y deseamos no quedar capturados en las redes que nos puedan dislocar y entraparnos en las especulaciones, narcisismos, idealizaciones, fratrías excluyentes, saturaciones de los modelos teóricos, repeticiones sin *insight* que nos esterilicen.

Estamos inmersos en escenarios edípicos conjugados que pueden vivirse persecutoriamente o con sometimiento y no interrogación. Aun así, siempre tenemos la posibilidad de recurrir a la tolerancia a la duda, a rescatar el lugar de la ignorancia, a descubrir la pequeña verdad de la idea nueva y a tomar conciencia del desafío que nos convoca como institución: la transmisión del psicoanálisis.

En nuestra institución tenemos la responsabilidad de sostener nuestro propio modelo, el modelo uruguayo, con el compromiso de una revisión constante que pueda aceptar e instaurar cambios sin perder esa esencia que constituye precisamente lo transmisible. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo de Mendilaharsu, S. (2016). Teoría en psicoanálisis: Interpretación. En S. Acevedo de Mendilaharsu, *Escritos psicoanalíticos (1965-2002)*. Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis. (Trabajo original publicado en 1988).
- Baranger, M., Besouchet, I., Nieto, M. y Ribeiro, I. (1969). Sobre la enseñanza del psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11(3-4), 243-247.
- Bion, W. R. (1974). Continente y contenido transformados. En W. R. Bion, *Atención e interpretación*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1970).
- Bion, W. R. (2003). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).
- Bollas, C. (2015). Sobre la técnica psicoanalítica en la Era del Desconcierto. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 121, 15-23.
- Chervet, B. (2022). Formación psicoanalítica con y sin fin: Transmisión, formación y falta. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 135, 193-214.
- Freud, S. (1993). Tótem y tabú. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 13, pp. 7- 163). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- 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.
- Han, B.-C. (2022). De la cosa a la no-cosa. En H. Byung-Chul. *No-cosas*. Taurus. (Trabajo original publicado en 2021).
- Kaës, R. (1996). Introducción: El sujeto de la herencia; Capítulo 1. En M. Enriquez, J. J. Baranes, R. Kaës y H. Faimberg, *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993).
- Safouan, M. (1984). *Jacques Lacan y la cuestión de la formación de los analistas*. Paidós.
- Vázquez, M. A., Ruíz Irrazábal, G., Mauttoni, M. N., Mantiñán, M. y Méndez, X. (2018). *La transmisión del psicoanálisis en el camino de la participación*. <https://pdf.blucher.com.br/socialsciencesproceedings/isbsbpsp/42.pdf>

Adolescencia: Un arduo recorrido hacia la consolidación de la individualidad



DIVA APARECIDA CILURZO NETO¹

DOI: 10.36496/N139.A6

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-9210-6783](https://orcid.org/0009-0007-9210-6783)

RECIBIDO: ABRIL 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de reflexionar respecto del sufrimiento psíquico vivido por un adolescente durante el período de la pandemia de Covid-19 en el Brasil y, además, analizar las reverberaciones psíquicas producidas en este tiempo de agonía en la vida psicosocial. Al comienzo se realizan algunos señalamientos teóricos sobre la adolescencia, en el sentido de presentarle al lector una reseña de las condiciones psíquicas que se encuentran en esta etapa del desarrollo humano. Enseguida, se describirá la pandemia, no solo como una crisis sanitaria y humanitaria, sino también como una crisis terrorífica. Al integrar estos dos aspectos, se presentará la jornada que recorrió el par analítico. Se presentan algunos de los dolores psíquicos del proceso de la adolescencia y cómo se intensificaron a partir de la vivencia pandémica. Observaremos también cómo resurge el conflicto edípico, el uso de las defensas maníacas, el funcionamiento melancólico ante las frustraciones en las relaciones con el sexo opuesto y con la realidad, además del sentimiento de vacío y soledad que son inherentes a un adolescente.

DESCRIPTORES: ADOLESCENCIA / CASO CLÍNICO / SUBJETIVACIÓN

DESCRIPTOR CANDIDATO: PANDEMIA

1 Miembro titular de la Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. dilurzo@terra.com.br

SUMMARY

This paper aims at reflecting on the psychic suffering of a teenager during Covid-19 pandemic in Brazil, and the psychic impacts of this time in his psychosocial life. Theoretical notes about adolescence will be made in order to present the psychic conditions of this stage of development. Then, the pandemic will be described not only as a health and humanitarian crises, but also as a terror crisis. Considering these two aspects, the journey of the analytical duo will be presented. Some of the psychic pains of adolescence and their worsening due to the pandemic will be considered. It will also be analyzed the resurgence of oedipal conflict, the use of maniac defenses, the melancholy due to frustrations of interacting with the opposite sex and with reality, as well as the feeling of emptiness and loneliness of a teenager.

KEYWORDS: ADOLESCENCE / CLINICAL CASE / SUBJETIVATION

CANDIDATE KEYWORD: PANDEMIC

La adolescencia es un período de la vida en que la turbulencia se da cuando la personalidad es suficientemente infantil como para recordar cómo es ser un niño y lo suficientemente adulta como para sospechar cómo es ser adulto.

Bion, 1978, p. 129

INTRODUCCIÓN

El psicoanálisis desde los comienzos ha demostrado preocuparse mucho por la constitución de la mente y la integridad psicosomática en los distintos niveles del desarrollo psicosexual del ser humano. Entre las diversas cuestiones que ha abordado el padre del psicoanálisis, podemos destacar el contenido del texto *La novela familiar de los neuróticos*, en el que Freud (1909 [1908]/1996f) muestra los obstáculos psíquicos sufridos durante el arduo pasaje del individuo en el período de la adolescencia.

De los distintos aspectos que aborda el autor, el foco principal lo pone en las angustias despertadas por la reedición del drama edípico en esta etapa del proceso de maduración. Tal como indica Freud, el adolescente se sumerge en un volcán pulsional en el que se ponen de manifiesto la desvinculación de los padres, el enfrentamiento en búsqueda de nuevos modelos y el dolor por la pérdida de los padres idealizados.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene este período de la vida para el ser humano y la revolución que provoca la adolescencia en el aparato psíquico, podemos cuestionar: ¿Cuáles son las resonancias psicosociales que una situación pandémica desencadena en un adolescente? Al analizar la situación desde el ángulo psicoanalítico, podemos afirmar que, tal como en la guerra, el «sufrimiento mental», el desafío y la desilusión se imponen enfáticamente y provocan una nueva postura emocional y física frente a la muerte y a la vida (Freud, 1914/1996e).

El presente artículo se dedica a estudiar el encuentro entre la vida y la muerte, la realidad y la fantasía, la infancia y la adolescencia. Por medio del relato del tratamiento psicoanalítico de un joven de trece años, intentaremos reflexionar con respecto al sufrimiento psíquico que él ha vivido en el período de la pandemia provocada por el Covid-19 en el Brasil y mostraremos las resonancias que este período de agonía ha tenido en su vida psicosocial. El nombre ficticio que se ha elegido para el protagonista de estas vivencias ha sido Héctor, en clara alusión al gran héroe de la Guerra de Troya² (Homero, trad. en 2013), debido a que, de manera semejante, este adolescente había combatido también en una importante guerra, tan mortífera como la troyana, una guerra psíquica, social y viral.

Al comienzo haremos algunas indicaciones teóricas sobre la adolescencia en el sentido de presentarle al lector una reseña de las condiciones psíquicas que se encuentran en esta etapa de la vida. Luego, describiremos la pandemia no solo como una crisis sanitaria y humanitaria, sino también como una crisis tremebunda y paralizante de la estructura yoica de

2 La Guerra de Troya: conflicto bélico entre aqueos y troyanos en la Antigüedad. El príncipe troyano Héctor es uno de los principales personajes en la Guerra de Troya dentro del poema homérico *La Ilíada*. Como jefe de las fuerzas de la ciudad-estado de Troya, su braveza en el combate al ejército aqueo es tomada como ejemplo hasta los días actuales.

Héctor. Integramos estos dos aspectos al presentar el recorrido realizado por el par analítico.

Mediante la presentación de viñetas clínicas, se corroborarán los dolores psíquicos del proceso de la adolescencia y cómo ellos se agudizan a partir de la vivencia pandémica. Además de eso, veremos la reaparición del conflicto edípico, el uso de las defensas maníacas, como también el funcionamiento melancólico ante las frustraciones en el contacto con el sexo opuesto y con la realidad, además del sentimiento de vacío y soledad que se despiertan en un adolescente.

LA ADOLESCENCIA: UN NUEVO NACIMIENTO³

Lo que en la infancia significa salir de la membrana simbiótica para convertirse en un ser individual que camina por sí mismo, en la adolescencia implica desprenderse de los lazos de dependencia familiares, aflojar los vínculos de objeto infantiles para pasar a integrarse a la sociedad global. (Blos, 1979/1996a, p. 98)

El desarrollo psicoemocional humano consiste en un extenso proceso vivido a lo largo de toda la existencia del ser. Empieza con el nacimiento, en el que el proceso estará marcado por las relaciones de objeto. La sobrevivencia física y psíquica del bebé será salvaguardada únicamente por medio de la ayuda ajena, que deberá ser acogedora y confiable. Tal como defiende Freud (1950 [1895]/1996c), la presencia atenta y cuidadosa del «otro» va a permitir la vivencia de la experiencia endógena y erógena, siendo el paso inicial fundamental para el desarrollo psicosexual infantil.

El ritmo, las particularidades, las continencias y los intercambios establecidos en estos primeros contactos serán fundamentales para la subjetivación del bebé, o sea, para constituir el primer núcleo identitario. A partir de este momento, basado en un proceso dinámico y continuo, se

3 «La adolescencia es un nuevo nacimiento porque los rasgos más elevados y completamente humanos nacen ahora. Las cualidades de cuerpo y alma que ahora emergen son mucho más nuevas. El niño viene de un pasado remoto; el adolescente es neotáxico, y en él las adquisiciones posteriores de la raza lentamente se vuelven prepotentes» (Hall, 1904, p. XIII).

formará un ser simbólico con un «sentido de sí mismo», una criatura de naturaleza psicosocial, tal como afirma Guerra (2017).

La construcción del vínculo entre la madre y el bebé puede ser vista como una historia de encuentros y desencuentros, de claridades y oscuridades, de armonías y disonancias. El ritmo y la ley materna. Tal como es dable observar, este será uno de los primeros organizadores de la base del encuentro intersubjetivo, la base del ingreso del bebé al mundo del ser humano (pp. 55-58).

Sin embargo, este peculiar proceso que empieza en los primeros momentos de la vida pasará por un cambio estructural en la etapa de la adolescencia. Se trata de una transformación que establecerá el «preludio de la formación final del Yo y de la identidad sexual», como defiende Blos (1979/1996c, p. 71).

La fase de la adolescencia se caracteriza por una crisis narcisista identitaria en la que el Yo es acosado por intensas angustias en lo que respecta a la integridad del *self*, del cuerpo, de la sexualidad y de la socialización. Las exigencias del mundo interno y externo se amalgaman en este período y constituyen una etapa de una gran turbulencia biopsicosocial.

Freud (1905/1996h) defiende que se trata de un período en el que el joven «tiene que renunciar a los objetos infantiles y empezar de nuevo como corriente *sensual*»⁴ (p. 189). Para eso, las manifestaciones pulsionales que desequilibran las instancias intrapsíquicas se instalarán y provocarán la reactivación de la problemática edípica, el uso de los mecanismos arcaicos de defensa, el aumento de la tendencia a las actuaciones y la aparición de ideas autodestructivas, como también es una reorganización psíquica en la que el segundo proceso de individuación se establecerá por medio de los cambios de parámetros.

Por lo tanto... el adolescente constituye en esencia una tensión dialéctica entre el primitivismo y la diferenciación, entre las posiciones regresivas y progresivas, cada una obteniendo el ímpetu de la otra, como también

4 N. de la E.: Traducción de J. L. Etcheverry; La traducción corresponde a la p. 182 de: Freud, S. (1992). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 109-224). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).

cada una convirtiendo la otra en algo posible y pasible de ser trabajado (Blos, 1979/1996c, p. 114).

LAS PÉRDIDAS OCASIONADAS POR LA PANDEMIA

En el mes de marzo de 2020, el coronavirus llegó al Brasil de una manera alarmante. A pesar de todos los esfuerzos y de las investigaciones científicas, no había en aquel momento una vacuna o un tratamiento verdaderamente eficaz para prevenir la contaminación y muerte por el virus. Las autoridades gubernamentales llegaron a la conclusión de que hacer de todo para reducir el contagio y proteger a la población sería una medida para no sobrecargar el sistema de Salud Pública.

Con este objetivo, se implantó el aislamiento social y se permitió el contacto apenas por un medio remoto. La angustia estaba muy presente en la sociedad, y las instituciones empezaron a organizarse. Las necesidades básicas fueron satisfechas por medio del comercio electrónico. Las instituciones de enseñanza, en los distintos niveles, dictaron sus cursos de forma *on-line*, con un bajísimo índice de aprovechamiento. Las actividades de diversión se redujeron a ver series en la televisión.

Hubo la sensación de una pérdida en la mente y en el cuerpo de las personas. Fue mucho más que una tristeza profunda como resultado de alejarse del objeto amado porque se trató de un miedo generalizado a morir. La angustia transbordó, y nadie lograba tener idea de cuál sería el fin de esa hecatombe. Todos estábamos en guerra contra un enemigo oculto frente al cual no teníamos medios de defensa.

En términos emocionales, las personas estaban fragilizadas. Había una sensación de vacío junto con el sentimiento de soledad, de la pérdida de los parámetros estructurales de la vida en sociedad. El duelo se instalaba de forma sistémica, señalando la pérdida del objeto estimado, capturando el psicosoma, el ambiente y la sociedad.

De modo general, el duelo es la reacción ante la pérdida de un ser amado, de una abstracción equivalente como la patria, la libertad o un ideal, etc. (Freud, (1917 [1915]/1996b, p. 249).

Sin embargo, nos preguntábamos: ¿Qué sería del objeto perdido? ¿La gente lograría realizar el trabajo de duelo, transigiendo con la muerte,

re canalizando la libido para rescatar la vida y readaptarse ante el registro de la realidad que se imponía? La vida, al igual que los objetos de afecto, estaba en las manos del destino. Se probaba la capacidad de supervivencia de cada psiquismo. Las resonancias entre el sujeto y el objeto permanecían atacadas. ¿Habría alguna posibilidad de sobrevivir a todo eso?

Han sido tiempos muy difíciles, difíciles para Héctor, un jovencito de trece años cuyos padres me consultaron para solicitar ayuda psicológica para su hijo.

UN ADOLESCENTE EN LA PANDEMIA

Los papás de Héctor me consultaron muy ansiosos y preocupados. Durante la entrevista preliminar, la pareja afirmó que su hijo ya no era más «el chico de antes» (sic). Durante la pandemia, los valores y la conducta de Héctor se habían modificado mucho. Él era antes un chico alegre, comunicativo y juguetón; ahora se había convertido en un ser taciturno, cabizbajo, melancólico y muy silencioso. Las notas escolares habían caído al punto de estar en peligro de repetir de año. Cuando escucho este discurso de los padres, pienso en los fantasmas que ocupaban el psiquismo de ellos. Me pasa por la mente el miedo y, especialmente, la sensación de impotencia que sentía esta pareja ante el estado de su hijo. La preocupación ansiosa puesta de manifiesto me contaminaba y me provocaba el deseo de descubrir qué le había pasado a ese jovencito.

A partir de esta escucha, tengo en cuenta que Héctor ya había entrado en la adolescencia, y esto de por sí ya establecía una complejidad de emociones, sensaciones y transformaciones que a menudo son incomprensibles para los padres. A pesar de esto, había un elemento que complicaba: la pandemia y las consecuentes angustias ocasionadas en este período.

A lo largo de la entrevista aparecen más detalles sobre las reacciones ante la pandemia y los comportamientos actuales de Héctor. El padre afirma que actualmente el hijo está sin interés por estudiar, sin ganas de relacionarse con los amigos, revelando un estado de apatía y falta de ganas por casi todo, y que ese estado empezó con la pandemia. Según la madre, en el período pandémico todo fue terrible. Héctor se quedaba horas y horas sin decir ni una palabra. Los amigos intentaban hacerlo hablar, pero

Héctor no quería contestar, solo mutis. En las clases escolares (*on-line*) no abría la cámara, bajaba la cabeza y se quedaba en silencio durante horas.

Al escuchar el relato de los papás, aparece en mi mente la imagen de un chico asustado, tan asustado como los padres. Pienso en el dolor mental provocado por la relación con un mundo externo enfermo, umbrío, un mundo perseguidor, violento y asesino; y cómo esta condición psicosocial había incentivado y potencializado las profundas angustias en este muchacho.

Una ola de duelo y melancolía había impactado a este jovencito durante la pandemia y se mantenía hasta ese preciso momento, dejándolo en manos de un coloso mortífero.

Al darme cuenta de la urgencia de la situación, les propongo a los padres tener algunas entrevistas con el chico para que yo lo conozca mejor, y ellos aceptan inmediatamente mi sugerencia.

CONOCIENDO A HÉCTOR

Mi primer encuentro con Héctor fue pleno de sorpresas. Al contrario de presentarse como un adolescente quieto, introvertido –tal como lo habían descripto los padres–, me veo frente a un chico muy *extrovertido y hablador*. En ese momento me parece que Héctor está muy ansioso. Empieza a hablar afirmando que le gusta vestirse bien, estar siempre pulcro y lindo. Me cuenta las marcas famosas de ropas y zapatillas que usa, al igual que sus amigos. Juega con las palabras y hasta hace piruetas en la sala del consultorio.

Apenas termina este primer momento de un hablar sin interrupciones y juegos, mi futuro analizante parece que se ablanda. De forma un poco más pausada, empieza a relatar las películas de terror que acostumbra a ver. Menciona que durante la pandemia ha visto muchas películas de este tipo, pero que había algunas que lo «habían impresionado». Según Héctor, le provocaban tanto miedo que dejaba de ver la película por la mitad.

Al oírlo, intuyo que el chico no está solo hablando de las películas que vio, sino también que menciona revivir situaciones de «terror sin nombre», o sea, de sensaciones de vacío, desamparo y aniquilación, momentos primitivos de la mente, tal como dice Bion (1962/1991). Me doy cuenta de que los juegos y pequeñas escenas hacen parte de un camuflaje maniaco que lo ayuda a ocultar los sentimientos, emociones y angustias.

A raíz de lo que he percibido, invito a Héctor a realizar nuevos encuentros en el consultorio, afirmando que podríamos conversar más sobre su persona y sobre las cosas buenas y malas de su vida. A él le gusta la idea, y así empezamos una serie de entrevistas en las que Héctor habla cada vez más de su vida y de su historia personal.

A lo largo de las entrevistas, Héctor relata que, por contingencias familiares, se había mudado de su terruño y llegado a la ciudad de San Pablo. Sin embargo, ese recorrido fue arduo, lleno de situaciones de prejuicios y de *bullying* sufrido tanto por él como por su hermana. Me cuenta detalles de estas situaciones que sufrió, haciéndolo con una voz trunca y amarga.

Aparecen también los «tipos patoteros, violentos», como Héctor denomina a los *tipos* que buscan pelea y que él intenta enfrentar. Mezclando bronca y miedo, este chico me cuenta situaciones escolares, pero también habla de uno de los períodos más difíciles de su vida, tal como él mismo afirma: la pandemia. De esta manera, ha empezado un relato que mezcla miedo, omnipotencia, impotencia y la relación edípica.

Héctor subraya: «Yo no arrugo. Si alguien me ataca, yo me le tiro encima. En la escuela los chicos saben muy bien que si me provocan, les voy a dar una paliza. Mi papá es igual». Después de una pausa, sigue

HÉCTOR: En la pandemia, Dios mío, el tipo gritaba como un loco frente a la pantalla de la computadora. La gente se moría, y él estaba gritando. Nadie podía pensar..., trabajar..., hacer nada. El cargo que él tenía era de la dirección, pero nadie lograba quedarse en el aula. El tipo tenía una sala, pero quería quedarse en el aula. ¡Carajo, era muy difícil, me daba miedo! ¡Afuera todo estaba oscuro, parecía que estábamos en una guerra, todo muerto, y él, nervioso como si solo él tuviera problemas! ¡Pobre mi mami! Ella se quedaba en el medio, intentando calmar a todos, menos a mí porque según ella yo estaba demasiado quieto. Ella me pedía que llamara a mis amigos, pero yo solo quería quedarme en la habitación, medio muerto, ¿sabes?

ANALISTA: Muerto de miedo. ¿No es así, Héctor?

HÉCTOR: ¡Dios mío! Es imposible olvidarse de determinadas cosas. Todo vacío. Cuando miraba por la ventana, parecía que estaba en esas películas de guerra nuclear. A veces me acuerdo de eso, intento borrarlo de la mente.

Al escuchar a mi futuro analizante, pienso que la pandemia le había puesto de manifiesto la violencia pulsional mortífera. El terror inundaba la mente de todo el mundo, y cada uno lo enfrentaba según la propia estructura psíquica que tuviera. En el caso del adolescente Héctor, la resolución edípica se disolvía en el proceso de revivir la castración, afectando y fragilizando todavía más el narcisismo de vida de este chico.

Incentivada por todo lo que había escuchado, invito a Héctor a que hagamos un trabajo analítico en el que podríamos charlar más sobre este y otros asuntos que lo hacían sufrir. Acepta, y empezamos el proceso analítico.

MADAME BUTTERFLY

Héctor ha empezado el proceso analítico. Durante varias semanas el tema de las sesiones consiste en las críticas y dificultades que Héctor tiene en la escuela, especialmente en las clases de italiano. La autoridad simbólica que tiene un profesor es penosa para todo –y para cualquier adolescente– porque impone reglas y porque pone límites que no siempre son pasibles de acatar, debido a que a menudo hacen aparecer traumas y fantasías edípicas. El no comprender el idioma italiano y el rigor que tiene ese profesor son factores que molestan mucho a Héctor. A él le parecía un idioma muy extraño, que lo asustaba y lo perseguía. ¿De qué idioma estaríamos hablando? ¿El de la mente? ¿El del cuerpo? ¿O el de las emociones?

En este sentido, Bollas (1987/2015) menciona la importancia que tiene el idioma. Empieza con los cuidados de la madre; como una presentación estética del ambiente interno y externo, se extiende por la vida y es reinventado en el contacto o, mejor dicho, en la relación con cada nuevo objeto. Este autor nos alerta sobre cómo estos momentos estéticos pueden ser formidables o, por lo contrario, provocar confusión, perturbaciones, sometiendo el *self* a un sentimiento de extrañeza, hasta incluso de ruina.

Mi analizante sostenía que no le gustaba hablar en público, que se ponía muy nervioso y que cada error que cometía, por pequeño que fuera, era motivo para perder puntos en el promedio escolar. A pesar de ello, este no era el único motivo por el que le molestaba tener que estudiar italiano. El tema de las clases era cáustico. Los alumnos leían y releían el texto de la ópera *Madame Butterfly*.

A Héctor el argumento de la ópera le parecía muy triste y repudiaba la actitud del protagonista, el capitán Pinkerton, con la joven Butterfly. Mostraba una mezcla de indignación y melancolía, afirmando:

Es muy triste y, al final, ella se muere. No me explico por qué este tipo le hizo eso a ella. ¡No me parece nada bueno! ¡Caramba, el tipo le miente, y el nene se queda sin papá ni mamá...! ¿Quién lo va a cuidar?

Amor, sexo, respeto, desprendimiento y traición constituían una pared para Héctor, muy difícil de comprender y de superar. Las dudas sobre la conducta de los protagonistas de la historia de *Madame Butterfly* retornaban constantemente en sus diálogos. Los detalles de la ópera aparecían, y con ellos las fantasías y angustias de Héctor tenían voz, lo que nos permitía un acercamiento analítico.

Héctor se identificaba con el dolor de la joven, con los engaños y sus carencias afectivas. La mente de este chico estaba confundida en este difícil trayecto en el que el ser humano reinvierte libido en un objeto externo, esta vez en alguien fuera del núcleo familiar, el otro sexual. Para Héctor se trataba de algo todavía muy temido y desconocido, un verdadero continente negro (Freud, 1905/1996h, pp. 209-210).

LA PULSIONALIDAD DE LAS PRUEBAS

Han pasado seis meses de trabajo analítico. Además de las clases de italiano y de la identificación con los personajes de *Madame Butterfly*, podemos decir que Héctor sufría con las pruebas escolares.

La relación que tenía con las figuras de autoridad era ardua para mi analizante. Padre, profesores y pruebas lo involucraban en un claustro esquizo-persecutorio desde donde él no lograba ver la salida. Las instancias yoicas y superyoicas estaban desaliñadas, lo que afectaba el diálogo pulsional y la aceptación de los límites de lo íntimo, lo social y lo público. Héctor vivía, tal como señala Blos (1979/1996a), «el segundo proceso de individuación» (p. 97) con toda la intensidad que este instaura.

Las notas escolares, las pruebas y las clases particulares eran mucho más que un objeto terrorífico para Héctor, en verdad eran una realidad

persecutoria que él revivía en el análisis. Faltando poco tiempo para terminar el bimestre, o sea, cuando se cerraban los promedios escolares, la situación empeoraba. Se daba en Héctor una desorganización psíquica generalizada que se reflejaba en su rendimiento escolar. El mal humor, la procrastinación y la distracción se imponían en su vida. No eran solamente las pruebas que lo asustaban, sino el combate edípico contra el «el líder de la horda primitiva», que estaba representado en la figura del temible padre primevo, con su fuerza inconmensurable, la pasión por la autoridad y el carácter ambivalente que podía ser protector y continente, pero también violento y asustador (Freud, 1921/1996d).

Viñeta clínica

Héctor está en la semana de pruebas. Afirma:

Hoy tengo una clase particular de portugués. Me gustaría que fuera de matemáticas, pero va a ser de portugués. Mi papá me quiere enseñar matemáticas. Caramba, él es muy enérgico. Cuando me equivoco, se pone nervioso, me putea, me da miedo. Me dice que no es posible que yo sea tan distraído. Me pregunta si yo soy retardado. Y en eso, me confundo todo. A mí no me gustan las matemáticas, yo quiero cursar la facultad de derecho. ¡Matemáticas no es una materia ni en el examen de ingreso! Después de que él se enoja, se arrepiente y me dice: «¡Bueno, regio, vamos a intentarlo otra vez!». Es un tipo bueno, trabaja mucho, pero es muy nervioso. Yo sé que él me quiere ayudar, pero me paraliza.

Después de un ratito, Héctor sigue con la protesta.

No sé qué es más difícil para mí: hacer la prueba, no tener dinero para comprar el coche de Tesla o aguantar a mi papá diciéndome que no pongo atención y por eso no aprendo, y que no voy a ser nadie en la vida. ¡Qué bárbaro, es demasiada presión, Dios mío!

La relación del ser humano con el saber abarca no solo la capacidad cognitiva, sino también el deseo de saber, de descubrir e incluso de dominar al otro. También consiste en cotejar el Yo con el Edipo, con el mundo

exterior, con lo conocido y lo desconocido. Los deseos inconscientes, los objetos de afecto y los núcleos traumáticos se vuelven a presentar movilizándolo todo el psiquismo en el proceso de aprendizaje. De manera transferencial, el profesor y las pruebas escolares se convierten en instrumentos pulsionales de vida o de muerte del aprendiz, ya sea en la infancia, en la adolescencia o en la edad adulta.

JUGAR ES EL ARTE DE HACER VINCULACIONES Y
ALIANZAS ENTRE LA FANTASÍA Y LA REALIDAD

Nuestro trabajo clínico había empezado hacía un año. Los hechos iban sucediendo y los caminos se abrían hacia las emociones reprimidas y el porvenir.

Empezaba una nueva etapa de nuestro proceso analítico. Héctor, que antes era atendido en la sala de adultos del consultorio, ahora desea hacer las sesiones en otro lugar, en la sala de Ludoterapia. Este chico, que antes pasaba de largo frente a la puerta de esta sala para dirigirse a la sala de análisis, un día, de repente, se detiene frente a la sala de Ludoterapia, abre la puerta y me dice: «¡Uy, déjame ver...! A ver... ¡Hay juegos acá! ¡Qué bueno que está!».

Entra a la sala y empieza a abrir todos los armarios y a tocar los juegos y los juguetes, como si estuviera buscando algo. Comenta algo de los dinosaurios, sobre la casita de muñecas y sobre el pequeño recipiente con arena que está en la sala. Todo le parece interesante.

De manera silenciosa lo observo y veo que es un chico-hombre soñando. En este preciso momento, en mi mente aparece Winnicott con su concepto respecto de la dimensión fundamental que tiene el juego para este autor; el jugar creativo que encuentra un alivio, y el saber, que establece una posición de frontera en la que el ser humano desmiembra experiencias, ampliando y profundizando en las etapas de su vivir, pudiendo dar sentido a estas experiencias.

Únicamente en la acción de jugar el individuo, sea un niño o un adulto, puede ser creativo y utilizar su personalidad integralmente, y es únicamente siendo creativo que el individuo descubre su Yo (*self*), afirma Winnicott (1971/1975, p. 80).

Héctor, en el medio de un clima de continencia y confianza, le echa un vistazo a la sala y me pregunta si podemos jugar, propuesta que acepto

inmediatamente. A partir de este día, nuestras sesiones se han realizado en este *setting*. Eso me hace pensar que, mediante el juego simbólico, este chico manifiesta su deseo inconsciente de recapitular las vivencias psíquicas, como también restaura las relaciones de objeto damnificadas, que pueden ser revistas a la luz del *rêverie* analítico.

A lo largo de todo este período, nuestros juegos eran de los más variados. Iban desde los más simples hasta los muy complejos, pero siempre han abierto espacio para la sutileza del interjuego entre la realidad psíquica personal y la experiencia de control de los objetos reales, así como también para la relación de intimidad y confianza.

Y exactamente así se dio también en esta sesión: Héctor había faltado a las últimas sesiones porque se había contagiado de gripe H1N1. Empezamos a jugar Senet. Después de un rato largo en silencio, el paciente expresa:

Es muy malo enfermarse. En la pandemia daba mucho miedo enfermarse. ¡Qué mal! ¡Claro que daba miedo, pero yo no tuve miedo! Si mirábamos afuera, parecía que estábamos en una película de guerra, todo estaba oscuro, parado, medio muerto. En casa parecía una película de terror... ¡Qué invierno tan frío!

El habla de este chico me impacta profundamente. Me doy cuenta de que, en forma contratransferencial, vivo las angustias pandémicas de mi paciente. De una manera muy cuidadosa, le digo: «¡Qué época terrible! ¡Cuántas personas se murieron, cuánto sufrimiento!».

Parece que mi habla toca a Héctor y libera memorias del dolor. Afirma:

Yo no tenía para dónde mirar porque todo el mundo estaba nervioso... Tenía miedo de que mis abuelos se murieran. Ellos están viejitos. Sentía pena de mi mamá... Pobre, ella intentaba mantener a todo el mundo activo, con buena onda, ¿sabe? Transmitía esperanzas, pero todo el mundo se estaba muriendo afuera... Uno miraba por la ventana y parecía que estaba en una película de terror. Yo no ayudaba mucho. Ella insistía, marcando de cerca. A veces me daba un poco de bronca... Me parece que después de todo eso, yo he cambiado mucho. Ya no sé lo que me gusta y lo que me desagrada. ¡Yo qué sé!

Apenas lo escucho, le digo que las personas cambian y que él también está cambiando, que lentamente se está convirtiendo en un adulto. Concuera conmigo y me dice:

Mi papá dice que tengo que portarme como un hombre. Que cuando él viaja, yo preciso cuidar a la familia. Yo lo intento, pero quien cuida de verdad es mi mamá. En serio, lo que a mí me gusta son mis videojuegos. Eso sí que es bueno.

El juego y la sesión están terminando. Yo gano el juego, y Héctor se siente molesto, inconforme, y promete que en la próxima él será el vencedor.

Después de la sesión, yo reflexiono sobre cómo Héctor se sentía, en términos narcisistas, conturbado durante y después de la pandemia. Creo que mi joven analizante caminó por regiones tenebrosas en esta sesión, en la que me mostró el proceso melancólico que vivió durante la pandemia. Por medio del juego simbólico, el par analítico puede retomar el dolor y el miedo vividos en un momento tan traumático. Tal como afirma Melanie Klein (1926/1996):

En el juego simbólico el conflicto intrapsíquico se hacía menos violento y podía ser desplazado hacia el mundo externo. El placer se hacía más grande cuando el Yo descubría que, por medio del juego, tanto la ansiedad como la culpa se reducían como resultado de la interpretación. (pp. 237-238)

EL DESAFÍO FEMENINO

Pasó un año y medio del proceso analítico. En las sesiones empiezan a aparecer, de forma explícita, las figuras femeninas y la frustración que él siente con ellas. Surge la madre que exige, que está siempre preguntando si él estudió; la chica que le gustó, pero que lo rechazó por WhatsApp; la hermana que casi nunca le dirige la palabra y que ha elegido la homosexualidad.

El analizante empieza a desmenuzar el enigma femenino, el «contingente negro», como lo denominó Freud (1905/1996). Algo desconocido y misterioso, con sus territorios, espacios inexplorados y riquezas anheladas, esta figura femenina lo dejaba confundido al joven Héctor.

Viñeta clínica

Son las 18.00 horas. Héctor está irritado y llega retrasado. Vino directamente de la clase de refuerzo escolar y ha tenido dificultad para abrir la puerta del consultorio. Menea la cabeza para ambos lados, y me dice: «¡Esta puerta no me ayuda!». Yo siento que no se refiere solo a la puerta física, y le manifiesto: «No es nada fácil abrir determinadas puertas, y esta analista no arregla esta cerradura». Héctor, como si fuera un acto de perdón y de explicación, me refiere: «¡No hay drama! Es que estoy nervioso. Caramba, hoy estuvo difícil, pero logré acertar casi toda la hoja de respuestas. ¡Ahora entiendo mejor las matemáticas, pero igual no es nada fácil!».

Luego de unos minutos, él añade: «¡Pero ahora todo va a ser distinto!». Héctor se sienta a la mesa, me da el mazo de barajas y, de una manera *enfática*, me dice: «¡Diva, vas a barajar! ¡Vamos a jugar al Buraco! ¡Basta de perder! ¡Hoy el juego es un todo o nada!». De una manera bien humorada, le contesto: «¡Sí, jefe! ¡Usted es el que manda!». Héctor en este preciso momento se impresiona, y me dice: «¡Exactamente eso!». Y los dos nos reíamos.

Empezamos a jugar, pero las barajas no le fueron favorables a Héctor. Él tiene un gesto adusto, serio y, de repente, después de comprar la baraja de la reina de copas, explota: «¡Pucha, yo necesitaba la reina de oros! ¿Cómo puede ser que hasta acá me molesten en la vida?». Intuyo que no se trataba apenas de las reinas de la baraja, y le digo: «¡Estas mujeres... parece que no te ayudan mucho en la vida!». Héctor se pone muy serio, y añade: «¡No me diga! ¡Si uno hace una cosa, ellas quieren otra! Nada es tranquilo. ¿Puede ser? De esa forma es imposible. ¡Ella terminó la relación conmigo por teléfono!».

Cuando veo su rabia, percibo qué difícil le está siendo vivir esta etapa de la sexualidad. Héctor, con casi quince años, vivencia la ardua «transición adolescente», con todas las demandas que implica, incluso las que se refieren a la sexualidad, como nos aclara Blos (1979/1986a). La sexualidad se le imponía a mi analizante amenazando su potencia y poniendo de manifiesto su fragilidad. Ilusiones y desilusiones circulaban en su vida, y esto le era asustador.

UNA BOMBA SACUDE EL *SETTING*

Eran los últimos días del mes de noviembre. Charlábamos sobre las vacaciones y la temporada que Héctor y su familia pasarían en la ciudad natal.

Últimamente Héctor estaba luchando para lograr buenas notas escolares y lo hacía con optimismo. Según sus dichos, todo estaba bajo control y saldría todo bien. Me contaba de las pruebas escolares y me decía espontáneamente que sacaría las notas necesarias como para aprobar. Sin embargo, sus palabras no coincidían con la realidad. Héctor había agotado todas las posibilidades de pasar de año. Las notas eran insuficientes. Su caso estaba siendo analizado por el Concejo de Clase del Colegio, y Héctor no se lo había contado a nadie.

Mi analizante esgrimía omnipotencia para enfrentar la ansiedad y el miedo de tener un colapso escolar. Usaba la solución mágica para construir una realidad virtual. En la mente de este joven nada malo le podría pasar. Sin embargo, sí pasó. ¿Qué se podría hacer con esto?

Por lo tanto, la realidad se impone, y Héctor repite de año. La madre, de forma telefónica, me cuenta lo que ha pasado. Me dice que él está destruido y que llora sin parar. La sesión de Héctor será al día siguiente. Lo aguardo ansiosa. Me doy cuenta de que estoy identificada con el sufrimiento de Héctor. Al día siguiente, cuando llega, yo lo recibo de forma acogedora, pero casi ni me mira a la cara. El silencio se impone. Le pregunto si le gustaría hablar sobre lo que le pasó, y como respuesta, me dice: «No ha pasado nada. El año que viene lo curso, y listo. ¿A qué podemos jugar?».

Héctor siente rabia, quizás está avergonzado y tiene miedo. De manera reactiva, pienso que él niega su dolor psíquico mediante la recusa de los hechos. Este joven está proyectando en mí la bronca y la decepción que siente por sí mismo. De forma contratransferencial, me siento irritada. Espero en silencio hasta que él se levanta, agarra las cartas del mazo de barajas y me invita a jugar. Héctor da las cartas, y no dice ni una palabra. Al final, él pierde la partida de Buraco. Tiene los ojos llenos de lágrimas, pero mira para otro lado, evitando mirarme directamente, y afirma: «¡Pero, qué mierda! ¡Otra vez derrotado! ¡Así no se puede!».

El silencio permanece por un rato. En ese preciso momento, percibo un cambio en la fisonomía de este joven. Perder la partida de cartas

ha sido el colmo para que aparezca la vivencia de un sentimiento de frustración y tristeza. Perder la partida, perder el año escolar, perder los compañeros de clase, todo eso fue demasiado para soportar por parte de mi analizante. La sesión está por finalizar. Esta será la última sesión del año. Héctor se despide diciéndome: «¡Chau, hasta el año que viene! ¡Nos vemos en enero!».

No había ninguna duda: su ego estaba herido. Se habían roto violentamente sus defensas. Él estaba entregado a la culpa y la impotencia. El triunfo maniaco que había controlado la ansiedad ahora lo intoxicaba y debilitaba más todavía su Yo. Por medio de esta repetición, Héctor revivía todas las pérdidas y derrotas que había tenido en la vida. Mediante la transferencia se abrió una puerta para que aparecieran la bronca y el odio. A pesar de los pesares, el vínculo entre la analista y el analizante se había preservado: «¡Hasta el año que viene!». Ya teníamos agendado un encuentro analítico.

El proceso de la restauración yoica no iba a ser fácil. Consistiría en revivir el conflicto edípico, el complejo de castración y otros íconos psíquicos de la infancia para una necesaria expansión del yo y para la implantación de una segunda subjetivación. Los micro y macrocambios se acercaban cada vez más a Héctor y desestabilizaban la estructura psíquica infantil para dar comienzo a una nueva organización, marcada por la madurez psíquica, y todo esto no era nada fácil.

COMENTARIOS FINALES

Al rever la literatura psicoanalítica, encontramos citas de suma importancia respecto de la adolescencia. Entre ellas, es dable señalar a Rousseau (1762/1999), que, incluso sin nombrarla, la describe como el segundo nacimiento del hombre y afirma que es precisamente aquí que el hombre nace verdaderamente para la vida. De manera más detallada, el autor declara:

por lo general, el hombre no ha sido hecho para quedarse siempre en la infancia. Sale de este lugar en el tiempo que prescribe la naturaleza. Y este momento de crisis, aunque sea muy corto, ejerce largas influencias. Así como un enorme estrépito del mar antecede a una larga tempestad, esta

revolución tempestuosa se anuncia por medio de un murmullo de las pasiones nacientes: una fermentación secreta avisa que un peligro se acerca. Un cambio de humor, frecuentes exaltaciones, la continua agitación del espíritu, todo eso convierte al niño en indisciplinable. Este se hace sordo a la voz que lo hacía ser dócil; es un león que arde de fiebre; él descubre su guía y ya no desea ser gobernado. (p. 273)

El funcionamiento psíquico de mi analizante se espejaba en los dichos de Rousseau. Héctor vivía una revolución tempestuosa denominada adolescencia. Estaba influido por las relaciones internas, externas y psicosociales. Él cuestionaba todas las certidumbres.

Miedo, soledad, agresión, culpa y reparación circulaban por la mente y el cuerpo adolescente de mi paciente. A partir de un movimiento oscilatorio de progresión y regresión, se instalaron nuevos conceptos y principios de acciones en Héctor; algunos, de forma transitoria, pero otros fueron definitivos. Se abandonaban las dependencias infantiles del *self* para que se instalara un segundo proceso de subjetivación.

El encuadre analítico le había permitido abrir un espacio para la rebelión edípica con el rival del pasado, donde él podía poner en palabras el miedo y la revuelta que sentía hacia la figura paterna. Con esto, se abrió la posibilidad de revisar las oscilaciones narcísico-objetales que interferían en la estructuración psíquica y en la instauración, como dice Blos (1979/1996b), del «segundo proceso de individuación», precisamente ahora en dirección a la madurez.

El trabajo analítico que realizábamos seguía respetando el idioma adolescente de Héctor, intentando ofrecerle la oportunidad de traer «su comunicación verbal, preverbal y no verbal manifestadas mediante lo sensorial, lo notorio y por el comportamiento» (Levisky, 2013/2018, p. 91) a la relación transferencial/contratransferencial en la que podrían ser resignificadas.

En mi posición de psicoanalista tuve la intención de construir, junto con mi analizante, un encuadre analítico en el que el conflicto, los temores, las amenazas y la desconfianza pudieran ser metabolizados y desmenuzados. Voy a terminar el presente texto con las palabras de Graña (1991) con respecto al proceso analítico del adolescente:

el desafío de la psicoterapia del adolescente deberá ser encontrar un espacio, un tiempo y un semejante que, en nombre de la autenticidad de la psicoterapia y de una presupuesta bondad contratransferencial, permita ser atacado por el paciente en su desafío y precisamente sobreviva a todo esto. (p. 197) ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Bion, W. R. (1991). Des-compreender. O vínculo -S= incapacidade para frustração. En P. D. Corrêa (trad.), *O aprender com a experiência* (pp. 130-135). Imago. (Trabajo original publicado en 1962).
- Bion, W. R. (1978). *Seminarios de psicoanálisis*. Paidós.
- Blos, P. (1996a). As etapas normativas das adolescências masculina e feminina - Introdução. En M. R. Hofmeister (trad.), *Transição adolescente: Questões desenvolvimentais* (pp. 69-72). Artes Médicas. (Trabajo original publicado en 1979).
- Blos, P. (1996b). Modificação no modelo psicanalítico clássico da adolescência. En M. R. Hofmeister (trad.), *Transição adolescente: Questões desenvolvimentais* (pp. 313-327). Artes Médicas. (Trabajo original publicado en 1979).
- Blos, P. (1996c). Segundo processo de individualização da adolescência. En M. R. Hofmeister (trad.), *Transição adolescente: Questões desenvolvimentais* (pp. 97-115). Artes Médicas. (Trabajo original publicado en 1979).
- Bollas, C. (2015). O espírito do objeto como a mão do destino. En F. Marques (trad.), *A sombra do objeto: Psicanálise do conhecido não pensado* (pp. 65-76). Escuta. (Trabajo original publicado en 1987).
- Crist, W. y Dunn-Vaturi, A.-E. y Voogt, A. de (2016). *Ancient Egyptians at play: Board games across borders*. Bloomsbury.
- Freud, S. (1996a). Além do princípio do prazer. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 13, pp. 11-75). Rio de Janeiro: Imago. (Trabajo original publicado en 1920).
- Freud, S. (1996b). Luto e melancolia. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 14, pp. 245-263). Imago. (Trabajo original publicado en 1917 [1915]).
- Freud, S. (1996c). Projeto para uma psicologia científica. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 1, pp. 333-454). Imago. (Trabajo original publicado en 1950 [1895]).
- Freud, S. (1996d). Psicologia de grupo e a análise do ego/ O grupo e a horda primeva. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 17, pp. 133-138). Imago. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1996e). Reflexões para os tempos de guerra. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 14, pp. 285-312). Imago. (Trabajo original publicado en 1914).
- Freud, S. (1996f). Romances familiares. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 9, pp. 217-222). Imago. (Trabajo original publicado en 1909 [1908]).
- Freud, S. (1996g). Totem e tabu. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 12, pp. 217-222). Imago. (Trabajo original publicado en 1913-1914).
- Freud, S. (1996h). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 7, pp. 119-217). Imago. (Trabajo original publicado en 1905).

- Graña, R. B. (1991). O desafio adolescente na família e na psicoterapia. En J. O. Outeiral y R. B. Graña (colab.), *D. W. Winnicott: Estudos* (pp. 192-198). Artes Médicas.
- Guerra, V. (2017). Diferentes funções do ritmo na subjetivação e na criação. *Calibã*, 15(1), 52-71.
- Hall, G. S. (1904). Preface. Adolescence, American education – its men, ideas, and institutions. En G. S. Hall, *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (vol. 1). D. Appleton.
- Homero (2013). Canto XXIV. En F. Lourenço, (trad.), *Ilíada*. (pp. 523-546). Companhia das Letras. (Obra del siglo IX a. C.).
- Klein, M. (1996). Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas. En E. R. Barros y L. P. Chaves (trad.), *Obras completas* (vol. 1). Imago. (Trabajo original publicado en 1926).
- Levisky, D. L. (2018). Psicanalista de adolescentes e de crianças: A identidade psicanalítica. En L. D. Levisky, *Adolescência: Reflexões psicanalíticas* (pp. 259-278). Zagodoni. (Trabajo original publicado en 2013).
- Quintana, M. (2003). O adolescente. En M. Quintana, *Nariz de vidro*. Moderna. (Trabajo original publicado en 1984).
- Rousseau, J. J. (1999). Emílio ou da Educação, libro 5 (R. L. Ferreira trad.). Martins Fontes. (Trabajo original publicado en 1762).
- Winnicott, D. W. (1975). O Brincar: A atividade criativa e a busca do eu (self). En J. Salomão (trad.), *O brincar e a realidade* (pp. 79-94). Martins Fontes. (Trabajo original publicado en 1971).

Cuestionamientos polimorfos y perversos: Identificaciones, angustias, defensas e historia individual en juego



GABRIELA POLLAK SCHWARTZ¹

DOI: 10.36496/N139.A7

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6906-5820](https://orcid.org/0000-0001-6906-5820)

RECIBIDO: MAYO 2023 | ACEPTADO: JULIO 2023

RESUMEN

El presente trabajo busca rastrear, en la historia infantil, identificaciones y defensas frente a la angustia, aspectos que en la clínica se presentan con características de «lo perverso». Desde Freud, con la disposición perverso-polimorfa, a viñetas que traen como tan actual la descripción de la pulsión sexual con sus características sustanciales. Ante la escucha, en oportunidades surge la pregunta acerca de cuáles serían aquellos comportamientos eróticos que denominaríamos perversos, y cuáles no. Juegos sexuales, uso de elementos para mantener el placer sexual, travestismos múltiples y transexualidades en búsqueda de una respuesta identitaria que aplaque un sufrimiento y malestar siempre presente. Es así que pacientes que en el mundo de relación presentan una estructuración psíquica fundamentalmente neurótica resuelven abrir su pareja, hacer tríos, travestirse sin darle a ello una carga sexual –o sí–, intervenir su cuerpo de un modo bastante «raro» para erotizar y erotizarse. Se hacen de juguetes sexuales tanto comprados como tomados espontáneamente de su historia.

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

En sus fantasías, pero también en sus pasajes al acto, vienen con la urgencia de iniciar procesos de hormonización hasta llegar a operarse y ser transgénero... Escarcela abundante que viene llegando a la consulta con una insuficiencia de la interrogación y una concretud que acompaña un sinnúmero de padeceres en el cuerpo, con pasajes al acto en los que la violencia es preponderante y el sentimiento de soledad imposible de calmar.

DESCRIPTORES: PERVERSIÓN / EROTISMO / SEXUALIDAD INFANTIL
/ PULSIÓN / PULSIÓN PARCIAL / MATERIAL CLÍNICO

SUMMARY

This work aims to trace in the history of childhood, identifications, and defenses against anxiety, aspects that in clinical practice present themselves with characteristics of «the perverse. » From Freud's notion of the perverse-polymorphous disposition to vignettes that bring to the fore the description of sexual drive with its essential characteristics, there are occasions when the question arises as to which erotic behaviors would be considered perverse, and which would not. Sexual games, the use of elements to maintain sexual pleasure, multiple transvestism, and transgender identities in search of an identity response that alleviates an ever-present suffering and discomfort. Thus, patients who, in the world of relationships, present a fundamentally neurotic psychic structure, resolve to open up their partners, engage in threesomes, cross-dress without giving it a sexual charge –or they do–, intervene in their bodies in a rather «strange» way to eroticize and be eroticized. They acquire sexual toys both purchased and spontaneously taken from their history. In their fantasies, but also in their acting-out passages, they come with the urgency to initiate hormone processes until they reach the point of being operated on and becoming transgender... An abundance of suffering arrives at the consultation, insufficiently interrogated, with

a concreteness that accompanies countless ailments in the body, with acting-out passages where violence is predominant and the feeling of loneliness impossible to calm.

KEYWORDS: PERVERSION / EROTISM / INFANTILE SEXUALITY / DRIVE / CLINICAL MATERIAL

Vislumbremos la clínica actual. Nos enfrenta a desafíos que nos llevan a pensar en el abanico de la represión primaria fallida, cada vez más abultado. Nos preguntamos por la angustia que esconde la presentación –sintomática o no– de ese analizante, en el intento de exorcizar su sufrimiento.

Así, nuestros pacientes llegan por angustia o malestar generalizado, interrogándose escasamente acerca de las causas que los llevaron al sufrimiento que padecen, a qué soluciones han dado históricamente a su tormento y cómo podremos, en transferencia, retomarlas en la actualidad de la consulta. En la intimidad del consultorio, nos relatan crudas escenas de su vida íntima, sexual. Escuchamos, entrevemos, divisamos historias tempranas, en las que los progenitores, familia o cuidadores más significativos dejan huella.

Ante la escucha, en oportunidades me pregunto cuáles serían aquellos comportamientos eróticos que denominaríamos perversos y cuáles no. Juegos sexuales, uso de elementos para mantener el placer sexual, travestismos múltiples y transexualidades en búsqueda de una respuesta identitaria que aplaque un sufrimiento y malestar siempre presente. Es así que pacientes que en el mundo de relación presentan una estructuración psíquica fundamentalmente neurótica resuelven abrir su pareja, hacer tríos, travestirse sin darle a ello una carga sexual –o sí–, intervenir su cuerpo de un modo bastante «raro» para erotizar y erotizarse. Se hacen de juguetes sexuales tanto comprados como tomados espontáneamente de su historia. En sus fantasías, pero también en sus pasajes al acto, vienen con la urgencia de iniciar procesos de hormonización hasta llegar a operarse y ser transgénero... Escarcela abundante que viene llegando a la consulta con una insufi-

ciencia de la interrogación y una concretud que acompaña un sinnúmero de padeceres en el cuerpo, con pasajes al acto en los que la violencia es preponderante y el sentimiento de soledad imposible de calmar.

Así encontramos, como antes, como siempre en la clínica, a fetichistas, travestis, exhibicionistas, voyeuristas, sádicos, masoquistas sexuales; la lista sería interminable. Son aquellos que en otra época fueron denominados «perversos» y hoy en día surgen como pacientes propensos a pasajes al acto, con recursos paradójales y dolorosos a las angustias primarias, y soluciones defensivas cada vez más radicales en términos de cohesión psíquica. Es así que recordamos, desde los postulados freudianos, que el germen de lo perverso debe ser rastreado desde la más temprana infancia, desde la pulsión y sus vicisitudes.

Se impone nuevamente cuestionarnos a qué corresponde la denominación «sexualidad perversa», recordando lo repetitivo y la compulsión de repetición, los pasajes al acto en los que, a pesar del papel de la angustia de castración, también las angustias primarias y anteriores colorean lo perverso en un escenario en el que actúan fantasías muy tempranas. Chemama y Vandermesch (1995/2004) hablan de la perversión dándole prioridad al falo, «generando una fijación del goce a un objeto imaginario» (p. 512). Pero ¿cómo podemos explicarnos la excitación y «adrenalina» que generan la humillación y el dolor?

Perversión es una palabra fuerte, llena de suposiciones, que conlleva casi como adjunto el sesgo del «pecado». Stoller (Stoller y Capandeguy, 1986, p. 5) se pregunta cuál sería el pecado; de hecho, los mismos con los que lidia la cultura occidental toda: el daño al otro, la herida, la crueldad, la degradación y humillación a alguien. *La no consideración por el otro como tal*. Como el otro ser humano, el prójimo, el semejante, aquel que al ser lastimado también lastima.

Algo de la forma erótica del odio se pone en juego, forma parte de la fantasía y, dada la falla en la represión, llega habitualmente al acto.



Hace un tiempo me consulta Jazmín, una jovencita que dice querer tener pene y está dispuesta a comenzar la hormonización hasta llegar a la

intervención quirúrgica. El proceso judicial para el cambio de nombre estaba concluido. Para mi asombro, a pesar que me habían derivado un chico que estaba en este tránsito –el mismo se llamaba, supongamos, Pablo–, frente a mí se presentó Jazmín....

Comenzamos a trabajar, se instaló un campo de trabajo fuerte y de confianza. A pesar de fajarse para que sus senos no se notaran y mantenerse extremadamente delgada, sus aspectos femeninos comenzaron a adquirir fuerza al mismo tiempo que aspectos persecutorios intensos dificultaban e impedían que la joven saliera de su hogar. Los pasajes al acto eran importantes y preocupantes. Sus deseos de muerte ponían en riesgo su vida, se lastimaba, su mundo de relación y sus estudios peligraban constantemente. Los bordes en las neurosis, tan conocidos cuando estamos frente a un adolescente en plena reformulación identificatoria, y las angustias arcaicas hacen estallar el precario equilibrio logrado en la niñez. Aún dentro de la neurosis, comenzaron a surgir elementos alucinatorios, sobre todo vinculados al cuerpo, a ver y ser vista, e interpretaciones que desbordaban lo compartible. La derivación a la consulta con psiquiatra fue sustancial. El compás de espera que los padres aceptaron establecer respecto del inicio de la hormonización también lo fue. Sin embargo, para mi sorpresa, los padres la llamaban Pablo, y yo, Jazmín... Ella decía que no le molestaba, que se sentía de las dos formas. Los padres, confundidos por este nuevo cambio en la adolescente, acompañaban un poco atónitos. En transferencia, Jazmín lograba reencontrar a aquella niña que sufría por lo que no tenía, por sus faltas y la imposibilidad de completar los deseos parentales. Es que, como Freud plantea en *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci* (1910/1991), en el origen de lo perverso el papel más importante lo juega la madre insatisfecha, que hace de su hijo su completud y casi un sustituto, su compañero de vida. En la familia de Jazmín, donde era la cuarta hija entre todos varones, la madre le comentaba acerca de las relaciones homosexuales que había tenido en su temprana juventud. En simetría, Jazmín tenía una novia, con quien se comunicaba de modo virtual a pesar de la cercanía en la que vivían. En la estrategia, junto con la joven y sus padres resolvimos incluir entrevistas familiares. En el trabajo en conjunto, intentamos abordar algo de los deseos parentales y cómo estos eran una fuerte intromisión en la vida psíquica de Jazmín.

LO INFANTIL

El perverso, sacrilego y, por lo tanto, injusto, es un enfermo irrecuperable al que la sociedad debe hacer morir para impedir la transmisión del mal.

Vidal, Bleichmar y Usandivaras, 1977, p. 455

¿Cuánto de lo perverso polimorfo de la teoría freudiana se mantiene en los pasajes al acto y compulsiones de aquellos que llegan a nuestros consultorios planteando su padecer?

La sexualidad infantil surge estrechamente conectada a las pulsiones de autoconservación y es en relación con la misma que Freud plantea lo perverso de la sexualidad, ya que se aparta del fin –la conservación del individuo y su especie–.

Sexualidad infantil caracterizada por la apoyatura en lo autoconservativo, la fragmentación de sus diferentes zonas erógenas y su particularidad de ser autoerótica. Los órganos del cuerpo proveen excitaciones de dos órdenes: las primeras hacen a la supervivencia, las segundas son las denominadas sexuales y dan origen a las zonas erógenas. Por lo tanto, existen tantas zonas erógenas como órganos que generen placer, siendo fuente de diferentes pulsiones parciales. Cualquier parte del cuerpo –órganos internos incluidos– tendría la potencialidad de convertirse en tal. Hay, sin embargo, determinadas zonas que aparecen privilegiadas como puntos de elección por sus intercambios con el medio ambiente. Son zonas que exigen de la máxima atención –y connotación de placer– por parte de la madre en su relación y cuidado del niño, y por lo tanto pasibles de provocar excitación. Las pulsiones parciales remiten a cada una de las zonas erógenas y actúan de modo parcial, «en forma anárquica, para organizarse secundariamente» (Laplanche y Pontalis, 1967/1971, p. 322), en el primado y organización genital.

La pulsión –concepto de deslinde entre lo corporal y lo anímico– busca como meta cancelar la excitación en el órgano que le dio origen (la fuente somática de la pulsión). Los desvíos a la meta pueden remitir a dos tipos, según Emilio Rodrigué (1996): «transgresiones en cuanto a la zona anatómica o la fijación a estadios preliminares» (p. 476).

Es a partir del chupeteo que Freud comienza a preguntarse sobre la separación de la actividad de autoconservación –alimentación– hacia el

logro del placer, dado que esta actividad no conlleva como fin la conservación propia ni de la especie. Esto Freud (1915 [1905]/1992b) lo define como apuntalamiento en una de las funciones corporales importantes de la vida. El objeto del instinto tal como es tomado por Laplanche sería la leche. Sin embargo, el objeto de la pulsión de la que habla Freud sistemáticamente –sin nunca mencionar el instinto– sería el pecho materno, por todo el excedente de satisfacción que conlleva saldar la necesidad instintiva. Así, podemos decir que cualquier actividad del cuerpo puede ser investida de un valor «sexual», pues genera placer autoerótico: búsqueda de satisfacción del propio niño, independizándose de la conexión con el medio. Al separarse del hambre, la pulsión se convierte en sexual, pierde el objeto externo –pecho–, remontándose a un objeto que es interno, marca de la experiencia de satisfacción.

Por otro lado, el concepto de autoerotismo hace referencia a un estado en el que cada pulsión se satisface por su cuenta, no habiéndose consolidado la unificación del Yo del niño ni la subordinación de las distintas pulsiones a una organización, como se logrará con la estructuración edípica o el primado genital. Así, estos placeres se definen como pregenitales, dado que es la primacía genital la que define como *pregenital* la sexualidad infantil, precedente (Laplanche y Pontalis, 1967/1971).

Este es el relato de una paciente:

Hace unas nocecitas, la mamá de una compañerita de mi hija, de jardinera, de cuatro años, me paró en la calle, diciéndome que me había llamado. Me preguntó si sabía el problema que había surgido con las nenas. Yo no tenía noticia. Al parecer, tres varoncitos habían arrinconado a Cristina y le habían bajado el pantalón y la bombacha «[...] y querían meterle algo en la cola [...]». Silvia había visto todo, pero la conminaron a callar, «amenazándola». «[...] esto es terrible, no podemos estar tranquilos ni en el colegio...». «Te das cuenta que actuaron como mafiosos, y los adultos ni se habían enterado...». «Si Silvia no contaba todo –porque cuenta todo–, nadie se enteraba. Ni Cristina había dicho nada en la casa...». Para mi sorpresa, mi hija estaba absolutamente enterada de lo sucedido, y tampoco había contado ese acto tan «perverso», pero me llamó la atención lo presente que lo tenía.

Esta jugosa viñeta busca introducir algunos temas fundamentales. El primero, la necesidad de niños de cuatro y cinco años de dar sentido a mociones que provienen de su cuerpo y que deben ser representados en el psiquismo. Jugando, investigando, escondiéndose, buscan dar respuestas provisionarias a sus preguntas permanentes. En segundo lugar, la mirada del adulto, tan disímil a la del niño, cuando en plena investigación sexual busca responder sus preguntas. La tercera, que hace hincapié en que la cultura está haciendo huella en estos chicos y su entorno cercano. Algunos callan sus investigaciones como algo a ocultar, otros miran y lo delatan como un acto que debe ser condenado, y los padres se organizan en pos de mantener «el orden».

El niño como perverso polimorfo es un hueso duro de roer, aún hoy cuando estamos lejos de la época victoriana en la que Freud lo planteó. Los pacientes siguen trayendo a la consulta pasajes que nos hacen pensar en las investigaciones de la sexualidad infantil, pero también pasajes al acto que hacen pensar en «lo perverso». Propongo, por ello, un recorrido por textos freudianos indispensables a la hora de rastrear el concepto.

PERVERSO-POLIMORFO

Atisbemos el tema de la disposición² perverso-polimorfa de la que habla Freud, que caracteriza como lo no organizado.

En *Tres ensayos de teoría sexual* (Freud, 1915 [1905]/1992b):

- 2 «disposición: [...] 2. f. aptitud [...] SIN: talento, condiciones, capacidad, capacitación, facilidad, habilidad, ingenio, soltura. [...] 3. f. Precepto legal o reglamentario, deliberación, orden y mandato de la autoridad. SIN: mandato, precepto, ley, resolución. 4. f. Estado de la salud. 5. f. Gallardía y gentileza en la persona. 6. f. Desembarazo, soltura en preparar y despachar algo que alguien tiene a su cargo. [...] 7. f. Medio que se emplea para ejecutar un propósito, o para evitar o atenuar un mal. 8. f. *Arq.* Distribución de todas las partes del edificio. 9. f. *Ret.* Colocación ordenada o distribución pertinente de los distintos elementos de una composición literaria. **última disposición** 1. f. Testamento (| declaración de la última voluntad de una persona). **a la disposición de alguien** 1. loc. adv. U. como fórmula de cortesía para ofrecerse una persona a otra. **estar, o hallarse, en disposición de alguien o algo** 1. locs. Verbs. Hallarse apto y listo para algún fin. SINÓNIMOS O AFINES DE DISPOSICIÓN • colocación, orden, distribución, arreglo. • aptitud, talento, condiciones, capacidad, capacitación, facilidad, habilidad, ingenio, soltura» (RAE, s. f.).

disposición perversa polimorfa: Es instructivo que bajo la influencia de la seducción el niño pueda convertirse en un perverso polimorfo, siendo des-caminado a practicar todas las transgresiones posibles. Esto demuestra que en su *disposición trae consigo la aptitud para ello; tales transgresiones tropiezan con escasas resistencias porque, según sea la edad del niño, no se han erigido todavía* o están en formación los diques anímicos contra los excesos sexuales: la vergüenza, el asco y la moral. En esto el niño no se comporta diversamente de la mujer ordinaria, no cultivada, en quien se conserva idéntica disposición perversa polimorfa. En condiciones corrientes, ella puede permanecer normal en el aspecto sexual; guiada por un hábil seductor, encontrará gusto por las perversiones y las retendrá en su práctica sexual. Esa misma *disposición polimorfa, y por tanto infantil*, es la que explota la prostituta en su oficio; y en inmenso número de las mujeres prostitutas y de aquellas en quienes es preciso atribuir la aptitud para la prostitución, aunque escaparon a ejercerla, es imposible no reconocer *algo común a todos los seres humanos*, algo que tiene sus orígenes en la uniforme *disposición a todas las perversiones*. (p. 173)

Laplanche (1970), por su parte, plantea una postura disímil. Nos dice que Freud considera lo perverso polimorfo como posibilidad, y no como un estado que surgiría en todo niño. En ese sentido plantea que el niño es «virtualmente» un perverso polimorfo, pero siempre dependiendo y condicionado a *que se despierte el polimorfismo* en él, por lo que considera la definición del niño como perverso polimorfo sería apresurada (p. 123). Me pregunto, sin embargo: ¿será esta la lectura singular de Laplanche de este texto? ¿Freud plantea la disposición perverso-polimorfa como una «virtualidad», solo a condición de ser «seducido» por la figura materna? ¿Sería posible pensar la no-existencia de la seducción materna como precondition para la vida misma?

Porque la pulsión sexual, apuntalándose en la pulsión de autoconservación, se separa de la función de conservación misma –o de la especie– y es considerada perversa. Abogando por una sexualidad infantil activa, llena de exteriorizaciones, se vislumbra en germen la actividad sexual «ya en el acto de ingerir alimento goza también una satisfacción sexual que después busca crearse, una y otra vez en la conocida actividad del chupeteo» (Freud, 1905 [1915]/1992b, p. 212).

En la conferencia 20ª, Freud (1917 [1916-1917]/2000) propone que la sexualidad infantil solamente podría ser pensada como perversa porque «le falta lo que convierte a la sexualidad en la función de la reproducción [...] el carácter común a todas las perversiones es que han abandonado la meta de la reproducción» (p. 288).

Hasta aquí, parece claro que Freud considera la sexualidad infantil como «perversa polimorfa», sin embargo, unas páginas después habla explícitamente de no haber podido precisar si las actividades sexuales de la infancia son normales o en un futuro podrían obturar el desarrollo ulterior. De acuerdo a su experiencia clínica, «influencias externas como la seducción pueden provocar intrusiones prematuras en el período de latencia hasta llegar a cancelarlo, y que en tales casos la pulsión sexual del niño se acredita de hecho como perversa polimorfa» (p. 214)

Aquí la coincidencia con lo planteado por Laplanche es total. Sin embargo, si nos planteamos la sexualidad infantil como perversa y la pulsión en la búsqueda de satisfacción como autoerótica, ¿eso no implicaría lo esperable de lo perverso polimorfo en determinado momento evolutivo?

Explícitamente, en el último párrafo, Freud deja planteado que una seducción en la etapa de latencia cancelaría la misma. Por lo tanto, parece estar hablando de una seducción real, proveniente del entorno, que presenta valor traumático y provocaría en el niño un actuar perverso. Sin embargo, el niño como «perverso polimorfo» sería un niño que todavía no ha erigido los diques que impone la latencia al desarrollo y se encontraría en pleno proceso previo –a la latencia– en su estructuración psíquica.

Cabe resaltar que es la pulsión la perverso-polimorfa, y no el niño. Quizás esta pueda ser una discriminación a considerar, ya que las diferentes pulsiones parciales, en la búsqueda de placer autoerótico sin un fin organizado ni un yo que organice, podrían ser consideradas perverso-polimorfas. Emilio Rodríguez agrega que las pulsiones pueden ser consideradas perversas porque no son fieles al objeto, como lo sería el instinto en el animal, por ejemplo.

En *Mis tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de las neurosis*, Freud (1906 [1905]/1992a) conecta la «disposición perverso polimorfa» a la sintomatología que encontraba en pacientes neuróticos y perversos, resaltando el papel que tomaba la represión en uno u otro caso.

Habla de *Tres ensayos...*, y dice:

Allí puntalicé que *la disposición sexual del niño* es enormemente más variada de lo que podría creerse; *merece ser llamada 'perversa polimorfa'*, y el comportamiento de la *función sexual llamada normal surge de esa disposición, por represión de ciertos componentes....* La norma resultó ser el fruto de la represión de ciertas pulsiones parciales y ciertos componentes de las disposiciones {constitucionales} infantiles, y de la subordinación de los restantes bajo el primado de las zonas genitales y al servicio de la reproducción; las perversiones correspondían a *perturbaciones de esta síntesis* por obra del desarrollo hiperpotente, como compulsivo, de algunas de las pulsiones parciales. (p. 268)

El papel de la represión toma un papel preponderante en cuanto a la inhibición de las mociones pulsionales sexuales. En tanto la meta es la descarga y el objeto es intercambiable, la pulsión en su búsqueda promueve la complejización en el aparato psíquico, al no permitir una descarga inmediata.

La sexualidad que Freud denomina como normal lo es en la medida que la represión resultó eficiente y la organización pregenital cede relevancia para complementar la organización genital. Aquí lo perverso aparecería por fallas en el ámbito de la represión o la imposibilidad –compulsiva– de renunciar a placeres autoeróticos provenientes de las pulsiones parciales.

En la 13^a de las *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, Freud (1916-1917 [1915-1917]/1999) habla de la prehistoria individual que ha caído bajo la amnesia, y a la que es posible acceder a través de los sueños. Allí, al igual que en *Tres ensayos...*, habla de diferencias entre la sexualidad del adulto y la infantil, y plantea que las barreras (vergüenza, asco y moral) no existen antes de que el desarrollo y la educación las vayan erigiendo como tales.

El niño puede ser llamado entonces, «perverso polimorfo»; y si no advertimos más rastros de las prácticas de estas mociones [se debe] [...] a que

la educación sofoca en el acto, con energía, todas las exteriorizaciones sexuales del niño. [...] Cuando los niños son abandonados a su arbitrio o están bajo el influjo de la seducción, suelen dar muestras bien visibles de una práctica sexual perversa. (p. 191)

Aquí, Freud deja planteadas dos posibilidades. En este texto, el niño podría estar bajo el efecto de la seducción –siempre lo está, es necesario que la madre lo seduzca para la vida–, y por ello presentar lo perverso polimorfo. Pero también introduce el tema de niños abandonados al libre arbitrio. Dado que la sexualidad perverso-polimorfa quedaría reprimida y es constitutiva del Inconsciente, cuando los diques de contención fallan en su instauración y el niño queda a su arbitrio, ¿esta circula libremente? ¿Se referirá a niños ferales o autismos graves? «De no producirse esta sexualización precoz –efecto del semejante materno–, la cría humana no logrará niveles básicos de hominización», dice Silvia Bleichmar (1993, p. 114).

La temática de la represión, apoyada en diques culturales, establecería ciertas prácticas como inadecuadas. Sin embargo, podríamos preguntarnos qué consecuencias encontraríamos en un niño que no muestra interés por su desarrollo psicosexual. Sin la investigación acerca del cuerpo, y si las fantasías originarias no forman parte de las elucubraciones de la primera infancia, probablemente encontremos con posterioridad graves dificultades a nivel de pensamiento simbólico, con insuficiencia de recursos para llevar adelante otras investigaciones, ya que estas primeras serán las precursoras de las futuras. Quisiera agregar que la práctica «perverso-polimorfa» acompaña la investigación sexual infantil, fundante del pensamiento intelectual.

Es en *La organización genital infantil*, donde Freud (1923/1996) afirma que

Muchas de las exhibiciones y agresiones que el niño emprende y que a una edad posterior se juzgarían como inequívocas exteriorizaciones de lascivia, se revelan al análisis como experimentos puestos al servicio de la investigación sexual. (p. 147)

BREVE VIÑETA: MAURO, DE DIEZ AÑOS

(Toca el timbre abajo antes de la hora, sube... toca el timbre arriba y golpea... ¡Todavía no estábamos en hora! Se va... Bajo a buscarlo...).

A.: ¿Te fuiste, Mauro?

M.: Golpeé varias veces, y no me contestaste. Pensé que si no estabas y mi padre se iba...

A.: Pero tú sabes que si no estoy, aviso.

M.: [silencio] Me quedé pensando en la peli *El sonido de mi voz*. No es de las películas comunes, tuvo éxito en el extranjero. Al final lo terminaron horrible. Era como una secta, dos periodistas entraron en una secta de 2050. Entonces te muestran cómo se vivía en una secta. Y esa, una pareja de periodistas, eran raros, la mujer incendió casas, mató gente. Había pedido una niña. Y nunca se sabe por qué había pedido una niña. Termina siendo una criminal. La película daba para mucho más.

A.: ¿Y que se te ocurre de lo de «el sonido de mi voz»?

M.: Nunca dicen en la película para qué quieren a la niña chiquita, y a los periodistas le dicen que es una terapia grupal.

A.: ¿Era una terapia?

M.: Sí, los convencen de que son especiales. Les lavan el cerebro. Algo así.

A.: ¿Será que esta terapia te está dando miedo? Que salga algo raro, loco, asesino, ¿te dará miedo que me transforme en algo parecido a esa mujer que quiera una nena chiquita, en vez de un varoncito, como vos?

M.: Yo no quiero ser masoquista. Yo agarro la cera de una vela, y cuando está hirviendo, me re duele. Y después siento placer. Se endurece y siento placer.

A.: ¿Será que querés que se endurezca una parte del cuerpo? ¿Como el pito? Capaz también tenés miedo de que se quiera una niña en tu familia, y no a un varoncito, como vos.

M.: No sé por qué lo hago. Esto negro que tengo acá [en el dedo... se quemaba]. Yo tengo un velón que lo prendo y me da tranquilidad. Cuando se genera la cera la toco. No sé qué es, me gusta. ¿Es riesgoso? No tengo idea, solo lo hago. No sé por qué lo hago.

- A.: Para eso es que estás acá, para empezar a saber.
- M.: Noto que me gusta el fuego. Me gusta prender los fósforos. Prender la vela y después meter el dedo en la cera. Entra, quema, pero mi dedo está rígido y la cera blandita.
- A.: Capaz estas con un montón de preguntas acerca de la sexualidad... Y te preguntas cómo es esto de tener un pito que se pone duro y entra en algo que te preguntas si es calentito y blandito. Son muchas las preguntas que te dejan como un periodista tratando de entender qué hacen los grandes entre ellos.
- M.: Nooo. A veces me parece que me gusta sufrir. Agarrar la cera cuando la vela está prendida. Mi mamá volvió a apagarla la vela, no le gusta que la tenga prendida. A veces me pongo nervioso, y por eso la prendo. Tengo insomnio. Me pongo nervioso cuando estoy solo. Mi madre... Y la vela la siento como una compañía.
- A.: Es de noche, te da miedo, capaz te quedas escuchando que hacen los grandes, te da miedo, estás solo.
- M.: Antes me pasaba eso. Me siento solo, y no me gusta la soledad, ¿viste? Yo me despierto y cierro la puerta. A veces llego tan cansado que me duermo de una. Y me despierto a las seis de la mañana porque ya tengo una alarma en el cerebro. Y después no puedo dormirme.
- A.: Te asustas. Como te asustaste hoy, que creíste que podías quedarte solo, que yo podía no estar.
- M.: [silencio] Me quedé pensando en la práctica de ayer; no me sale mucho el tiro. En las prácticas, en el partido, no me animo a tirar. ¡Si tuviera más tiempo para hacer gimnasia! Mis compañeros me meten las rodillas en la espalda; yo siempre quedo abajo en la torre humana. ¡Mi madre está preocupada!
- A.: Pero parece que vos estás preocupado por crecer y desarrollarte y saber cómo es esto de irse haciendo grande. Que duele, que asusta. Por eso a veces querés quedarte chiquito al lado de tu mamá.

¿LO PERVERSO?

Ante esta pregunta, tenemos que introducir el término de Ley, que ordena, que marca la transgresión captando que lo perverso queda prácticamente

en el límite del registro simbólico, lo que conlleva a una ubicación particular con respecto al mismo.

En la bibliografía acerca de esta temática se encuentra una distinción entre lo perverso moral, cuando se da la manipulación del otro, el individuo catalogado de perverso trata como objeto de uso al semejante, intenta dominar, utilizar, denigrar al otro. Su modo de actuar está marcado por la seducción y el cinismo.

Se distingue de las perversiones sexuales que se dan y ejecutan dentro de un límite cuasi privado y toman la esfera sexual. Si bien se dan en el ámbito de lo privado, también el maltrato y la denigración forman parte de la relación, con los que exclusivamente se encuentra cierto placer. Podríamos entonces pensar que quedan muy próximas a las perversiones morales (Eiguer, 2010).

Siguiendo a autores que han trabajado con aberraciones sexuales, quizás lo perverso³ pueda ser pensado como un intento de cura de traumas, frustraciones, conflictos y pesares de los primeros años, momentos de vida que no pudieron ser reelaborados, retrabajados y representados de modo de formar parte de la cultura, repitiendo estereotipadamente la búsqueda de un placer imposible de lograr. Cercano a la definición de *goce*⁴, propuesta por los autores lacanianos.

La sexualidad infantil es indudablemente «perversa», dado que perverte la función, se separa de lo autoconservativo y, siendo la sexualidad

3 Lacan descompone en dos este término, *père-version*, intentando acercar a la clínica la imposibilidad de que el significante del Nombre del Padre determine categorías normalizantes. En este sentido, plantea una subversión del término: «versión hacia el padre». Lo singular del padre es que, al ocupar la función paterna, queda *père-versamente* orientado, de modo siempre singular, a posicionar a su mujer como su objeto y «causa de su deseo». Queda entonces la pareja parental en un lugar de cuidado de sus hijos, siendo respetados y amados por ellos. La alusión al significante del Nombre del Padre cumple un papel determinante en la posibilidad de constitución del sujeto psíquico, determinante para que cumpla la función reguladora.

4 GOCE: «El goce concierne al deseo, y más precisamente al deseo inconsciente, lo que muestra que esta noción desborda ampliamente toda consideración sobre los afectos, emociones y sentimientos para plantear la cuestión de una relación de objeto que pasa por los significantes inconscientes» «El acento recae en la compleja cuestión de la satisfacción y en particular en su relación con la sexualidad. El goce se opone al placer que disminuiría las tensiones del aparato psíquico a nivel mínimo» Chemama y Vanderersch (1995/1998).

en el ser humano, en dos tiempos separados por la instauración de la represión, se pasa de un primer tiempo de empuje de sexualidad infantil a un tiempo de latencia –que también es infantil–, a un tercer tiempo de primado genital en la adolescencia. Primer tiempo que se visualiza en el ejemplo de los niños del jardín de infantes y resurgimiento de lo infantil en plena pubertad, como en el caso de Mauro.

Podríamos pensar en este sentido que hay dos leyes que se ponen en juego. La primera es la ley cultural, compartida, que es transgredida por «lo perverso». Sin embargo, otra ley se instaure, y a quien queda fijado a ella le es muy difícil apartarse, separarse. Así Mauro queda capturado por los velones, por el dolor que le provoca placer, por quedar sosteniendo la torre humana de compañeros donde él queda siempre debajo, por la madre... ¿Cómo separarse? ¿Cómo encontrar otro lugar que no lo llene de sufrimiento y temores persecutorios? ¿Cómo salir del lugar donde la familia –y él mismo– se/lo ubica de poco masculino?

También Jazmín queda capturada por la intromisión de los deseos parentales. También para ella la discriminación y asunción narcisista e identitaria estaba resultando de difícil resolución. Queda casi como un objeto al avatar de los deseos familiares, donde tener «un varoncito» era tan valorado. Casi como un funcionamiento del deseo, característico del narcisismo fálico de la madre, que borra la existencia separada del sujeto y le obtura la posibilidad de convertirse en un sujeto deseante.

Fallas en las identificaciones primarias que hacen marca en diferentes momentos de la vida, produciendo un sufrimiento difícil de desanudar.

«Lo perverso» se particulariza entonces por la invalidación, ya sea del deseo del otro o del deseo del propio sujeto. Ya no se escucha «el sonido de mi voz». Se pone en jaque entonces el narcisismo trófico, la posibilidad de ser separado del otro.

En algunos de estos aspectos de lo perverso, algo de la castración es captado y reconocido. Pero, al parecer, hay cierto punto en el que el mismo no lo involucra. En un punto, la castración existe, –los niños investigan en la jardinera, hacen sus especulaciones, denuncian–; en ese momento, lo fálico está presente. Pero, con el velón, el dolor y el placer se aúnan, casi como presentaciones fétiches en la realidad de Mauro, que al quedarse solo en su cuarto, en ese momento desmiente, se confunde, se asusta, sufre.

Podemos pensar que «lo perverso» puede aparecer en un amplio espectro de posibilidades nosográficas. Dentro de las neurosis, donde la inhibición y los elementos edípicos preponderan la posibilidad de movimientos y el acceso a la cura parece más posible. Es importante destacar en este caso que, si bien la represión primaria puede tener fallos, está suficientemente bien instalada y nos encontramos frente a pacientes que, si bien no han logrado suficientemente desligarse de sus objetos incestuosos, cuentan con cierto resto de una ley normativa edípica. Es el acto «perverso» el que muestra la falla en la represión como pasaje al acto (Acevedo de Mendilaharsu *et al.*, 1985).

Hay, sin embargo, otros pacientes que podemos considerar más graves, en los que las fallas en las identificaciones primarias y la constitución narcisista han fracasado, con importantes conflictos pregenitales y quiebres en la distinción yo-no yo. Pacientes cuyas gravedades llevan a angustias confusionales y rupturas psicóticas. En esos casos, lo perverso aparece como intento de solución a ansiedades muy intensas de pérdida de identidad y terror a la fusión o separación. El niño no debería colmar el campo de la organización narcisista y libidinal de la madre como objeto exclusivo, sino que el padre debería estar sosteniendo la díada como elemento tercero y eje de la economía libidinal de la madre. La función materna asegura así la entrada de la función del padre, función de separación de la relación diádica madre-niño, en el ternario estructural (Acevedo de Mendilaharsu *et al.*, 1985).

Tanto en el caso de Jazmín como en el de Mauro, la dificultad de los padres para posicionarse en sus funciones obtura a que tanto el púber como la adolescente logren una identidad propia. Prepondera entonces un narcisismo tanático que no habilita a una cohesión yoica suficientemente flexible y establece una rigidización e identidad frágil que busca ser mantenida por defensas muy primarias, como la renegación, clivaje y la proyección masiva. Es así que aspectos de la sexualidad se ritualizan y aparecen como compulsivos pasajes al acto, buscando ser un freno contra el derrumbe psicótico.

Podemos pensar que también se dan similitudes en la relación objetal del adolescente y del perverso. El adolescente, como el perverso, plantea una distorsión de cómo se ve a sí mismo: si se vislumbra en un espejo

interno, seguramente proveniente de sus experiencias primarias de verse espejado en los ojos de la madre, y su propia imagen interna, donde se ve más bien oscuro, impenetrable. ¿Por qué? Tal vez porque ese niño no tuvo la ocasión de ver espejado su rostro en los ojos de su madre. Aquella que, como precursor del espejo, hace un gesto de asentimiento y amor, también esencial en el estadio del espejo en Lacan. Gesto de asentimiento que marca el camino hacia la diferencia y que opera introyectivamente como «te deseo separado de mí, diferente; ese eres tú, diferente de mí». Marca de fallas en el estadio del espejo⁵ que tan genialmente describieron Lacan (1949/2008) y Winnicott (1967/1971).

Periplo que se impone en el logro identitario, en la búsqueda de una imagen que no ha sido captada y transformada por la función alfa de la madre para luego ser reintroyectada como un ser separado de la misma, como un otro. Asimismo, estas vivencias, como marcas de humillación, perduran como un ataque al sí mismo. Así es como Jazmín, la adolescente, queda condenada a descubrir una y otra vez que, al ser parte de la madre, es el falo para ella, y por serlo la castración no opera para nadie. No importa cómo se llama ni quién es ni qué es. Queda encerrada, enquistada, imposibilitada de ver un reflejo de lo propio en los ojos del otro.

La sexualidad infantil debe ser pensada junto con los tiempos de constitución psíquicos; es, por lo tanto, una temática estrechamente vinculada a la de la represión y los tabicamientos que constituyen un aparato psíquico caracterizado por la tópica. Es la represión la que instaura el «límite» entre lo inconsciente y lo preconscious-consciente. Esta «membrana de contención» se va constituyendo, no es espontánea. Implica un proceso de organización interna en el que confluyen ideales individuales, familiares y sociales.

Se habla de tiempos de constitución para la tópica psíquica. Desde esta perspectiva, no podemos considerar lo «polimorfo» más que como una expresión de la investigación sexual infantil del primer tiempo, necesaria

5 «El estadio del espejo como una identificación [...] a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen [...] imago. [...] imagos [...] en la penumbra de la eficacia simbólica» (Lacan, 1949/2008, p. 100).

para la instauración e inscripción de los representantes psíquicos de la pulsión. El empuje que determinan las pulsiones parciales permite inscripciones que instaurarán representaciones fundantes en la construcción del psiquismo.

Y la sexualidad infantil aparece siempre como constitutiva de lo reprimido. Eso no significa que si, fuera de contexto, surgen expresiones de lo que podría describirse como perverso polimorfo, estas no sean sintomáticas. Si esto sucediese en el período de latencia –por ejemplo, como en Mauro, pero también en Jazmín–, seguramente nos daría cuenta de fallas en la represión por no haberse fundado (completado en ese aspecto) la represión primaria –«destinada a sepultar los representantes pulsionales» (Bleichmar, 1993, p. 169)– y no haberse podido instalar el proceso secundario. Fallas constitutivas que deben hacernos revisar la tópica, lo estructural psíquico en ese niño, y no solo considerarlo sintomático, en el sentido de representante de lo reprimido inconsciente.

Sin embargo, expresiones de lo «perverso polimorfo» en la primera infancia dan cuenta de las investigaciones sexuales infantiles. Por supuesto que un exceso en intensidad y fijeza –exclusividad y fijación– de la satisfacción autoerótica dará cuenta de déficits en el desarrollo y, por lo tanto, de patologías severas psicóticas –o no– que imponen ser tratadas.

En *Pegan a un niño*, Freud (1919/1994) dice:

La perversión ya no se encuentra más aislada en la vida sexual del niño, sino que es acogida dentro de la trama de los procesos de desarrollo familiares para nosotros en su calidad de típicos –para no decir normales–.
(p. 189)

Si tomamos la viñeta, los niños de jardinera de cuatro años seguramente requieran investigar, producir sentidos e intentar comprender. Estas acciones pueden ser vividas como «perversas». Por eso, lejos de la mirada del adulto, intentan indagar, sabiendo que sería mal «visto» por los mismos. Por ello, estas investigaciones caerán seguramente bajo la represión en poco tiempo más, y solo en situaciones privilegiadas, como en una regresión analítica, recordarán esto que ha producido una especie de colapso en varios padres. Es más, en dos o tres décadas, seguramente ellos

mismos se sentirán extremadamente movilizados e impactados cuando de la escuela de sus propios hijos los citen para «denunciar» los «actos» en los que sus chiquitos están involucrados...

Como en la frase de Vidal, Bleichmar y Usandivaras (1977), lo perverso debe sucumbir. La sociedad lo exige para impedir que el mal se transmita. Es allí donde la represión ocupa su carácter fundante. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo de Mendilaharsu, S., Frioni de Ortega, M. y Volinski de Hoffnung, P. (1985). La perversión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 63, 87-108.
- Bedó, T. (1987). Acerca de las estructuras perversas. *Temas de Psicoanálisis*, 8.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de inconsciente*. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Amorrortu.
- Chemama, R. y Vandermeresch, B. (dir.) (2004). *Diccionario del psicoanálisis*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1995).
- Eiguer, A. (2010). Se puede hablar de perversión en la adolescencia? *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 7. <https://www.controversiasonline.org.ar/images/stories/PDF/Eiguer-n7-es.pdf>
- Freud, S. (1991). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 11, pp. 55-128). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Freud, S. (1992a). Mis tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de las neurosis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 259-272). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1906 [1905]).
- Freud, S. (1992b). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 109-232). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915 [1905]).
- Freud, S. (1994). Pegan a un niño. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17, pp. 173-200). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1996). La organización genital infantil. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19, pp. 141-150). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (1999). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 15). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1916-1917 [1915-1917]).
- Freud, S. (2000). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 16). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917 [1916-1917]).
- Lacan, J. (2008). El estadio del espejo como formador de la función del Yo (Je) tal como se revela en la experiencia analítica. En J. Lacan, *Escritos 1*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1949).
- Laplanche, J. (1970). *La sexualidad*. Nueva Visión.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Labor. (Trabajo original publicado en 1967).
- Rodríguez, E. (1996). *Sigmund Freud: El siglo del psicoanálisis*. Sudamericana.
- Real Academia Española [RAE] (s. f.). disposición. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/disposic%C3%B3n>

Stoller, R. J. y Capandeguy, B. J. (1986). La perversión y el deseo de dañar. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 64, 5-38.

Vidal, G., Bleichmar, H. B. y Usandivaras, R. (1977). *Enciclopedia de psiquiatría*. Ateneo.

Winnicott, D. W. (1971). Papel del espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En D. W. Winnicott, *Realidad y juego*. (Trabajo original publicado en 1967).

Edipo, mito y realidad



GRISELDA REBELLA¹

DOI: 10.36496/N139.A8

REBELLA, G.; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-9607-9354](https://orcid.org/0009-0004-9607-9354)

RECIBIDO: JULIO 2024 | ACEPTADO: AGOSTO 2024

RESUMEN

La autora intenta vincular los mitos narrados en la Antigüedad que han jalonado la historia del psicoanálisis, particularmente el de Edipo, con expresiones de la cultura de la época cuyas trazas marcan hoy un pensamiento cuestionador hacia sus lados vigentes, cuestionables, obsoletos o en transformación. Así como los bardos tomaban parte de la verdad del hecho y lo transformaban como argamasa en sus manos, llegando evolucionados acorde a cada época, hasta nuestros días, hoy no podemos hacer a un lado los cambios y transformaciones sucesivas en la configuración familiar con las familias adoptivas, monoparentales, gays, «recompuestas», etc., que nos exigen seguir investigando. ¿Sigue siendo el complejo de Edipo el nuclear de las neurosis? ¿Qué lugar le damos hoy a lo transgeneracional? ¿Dónde ubicamos la culpa freudiana?

Se plantea lo efímero de las verdades construidas que una y otra vez relanzan nuevos movimientos. Desde Freud, con las oscuridades acerca de las diferencias de vivencias edípicas entre géneros, hasta nuestros días, donde parece más adecuado hablar de funciones

1 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. griseldarebella2014@gmail.com

estructurantes, la autora toma conceptos de otros autores para pensar parcialmente algunas de las vicisitudes actuales acerca del tema.

DESCRIPTORES: MITO EDÍPICO / CULTURA / COMPLEJO
DE EDIPO / MITOLOGÍA / TRANSMISIÓN

SUMMARY

The author attempts to link the myths narrated in antiquity that have marked the history of psychoanalysis, particularly that of Oedipus, with expressions of the culture of the time whose traces mark today a questioning thought towards its current, questionable, obsolete and/or transforming sides. Just as the bards took part of the truth of the fact and transformed it as mortar in their hands, arriving evolved according to each epoch, until our days, today we cannot ignore the successive changes and transformations in the family configuration with adoptive, single-parent, gay, «recomposed» families, etc., that demand us to continue investigating. Is the Oedipus complex still the nuclear of neurosis? What place do we give today to the transgenerational? Where do we locate the Freudian guilt?

The ephemeral nature of the constructed truths that time and again relaunch new movements is raised. From Freud with the obscurities about the differences of oedipal experiences between genders, to our days where it seems more appropriate to speak of structuring functions, the author takes concepts from other authors, to think partially, some of the current vicissitudes about the subject.

KEYWORDS: OEDIPAL MYTH / CULTURE / OEDIPUS COMPLEX / MYTHOLOGY / TRANSMISSION

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre la transmisión en psicoanálisis implica integrar nuestra propia condición de existir, desde ese entramado corporal y psíquico que conforma nuestra mente analizada. En el camino desbrozamos o hallamos una traza desprendida del tramado, denunciando eventualmente cierto desorden en él, y así, podremos, con cierta fortuna y pericia, construir nuevas significaciones en el terreno transferencial del análisis.

Acorde a mi predilección por antiguos y actuales temas en psicoanálisis, elijo hoy a mi viejo amigo Edipo, sin saber muy bien, al tomar su mano, si podré transmitir adónde querría llegar junto a él. Este personaje mitológico inspiró de tal modo a Freud que el «complejo de Edipo», concepto príncipes de su teoría, fue asimilado para dar cuenta de sus observaciones. Cabe consignar que ha generado debates y críticas en diferentes campos, interpelándonos en su vigencia y actualidad.

Freud utilizó el mito relatado por Sófocles en el año 429 a. C., para explicar lo que postuló como el complejo nodular de la neurosis. *Edipo rey* (Sófocles, trad. en 1971b) le permitió dar cuenta de la dinámica del deseo infantil y su papel fundamental en el desarrollo psicosexual y en la estructura psíquica, generando una revolución intelectual en su época en torno a la comprensión del psiquismo humano. En *Edipo en Colono*, Sófocles (trad. en 1981) se une a lo enigmático del destino de Edipo cuando describe su final, ya anciano y ciego, «muriendo» de forma misteriosa, así como Freud se maneja cuando describe el «sepultamiento» del complejo o nos dice que se «va al fundamento». Así, este personaje, como un animal ciego, castración que lo acerca a la mortalidad, se hunde descendiendo por una grieta (Sófocles, trad. en 1981) hacia las oscuridades del Hades, ni vivo, ni muerto, pero dejando huellas indelebles tras de sí. Solicitando que su tumba se mantenga oculta para siempre, es concordante metafóricamente con su estado de «vivo» entre nosotros, retornando una y otra vez en sueños, actos y discurso analítico.

EL MITO EN NUESTRA SOCIEDAD HOY

Tomando la pregunta formulada por Daniel Gil (2002) «¿No será que el complejo de Edipo es la organización fantasmática del deseo en la sociedad

patriarcal?», Alba Busto (abril-mayo de 2024) considera muy pertinente esta interrogante en relación con las nuevas formas de paternidad y maternidad, vinculadas estrechamente al lugar de la mujer en la sociedad y la importancia de la función de corte integrada en la madre y el padre. Las complejas y diferentes modalidades de ejercer las funciones simbólicas en las familias actuales en Occidente –sean reconstituidas, construidas por parejas gays o monoparentales– nos permiten cuestionarnos acerca de la declinación de la familia patriarcal.

Alba Busto nos recuerda que Daniel Gil ya se cuestionaba sobre cuál padre nos ha abandonado. Tal vez es momento de preguntarnos si es así y, si lo consideramos, postular si es el que ejerce una función el que declina. Parecería que en ese imaginario de familia construido es donde se aprecia el desfallecimiento de la figura y el rol paterno. Quizá está en vías de desaparecer para ser sustituida por otros modos de funcionar. Quizá son aspectos parciales de la figura del padre de la familia patriarcal, en su dimensión imaginaria, los que han decaído. Por lo tanto, podríamos decir eso también del padre real y simbólico (Lacan, 1958/2013), ya que están enlazados. Acompañan esta declinación los cambios socioculturales y el desarrollo de las teorías de género, así como los tecnológicos y políticos.

Estos movimientos hacen pensar en términos de funciones simbólicas en las que la figura del padre del drama edípico, así como del padre real, han dado paso a un funcionamiento simbólico en el que la ley puede ser encarnada por cualquier actor de la familia. Alba Busto se pregunta por qué llamar función «paterna» a la función simbólica, ya que la primera tiene connotaciones ideológicas patriarcales, y parecería que esa función, en tanto función, puede ser desempeñada también por otros. Sería más adecuado denominarla función tercera, como lo hace Leticia Gloser (2015).

El sostén, la terceridad y el «corte», como funciones que pueden ser transmitidas (o ejercidas) de forma compartida, alterna o estable, sin correspondencia con el sexo biológico ni con la edad, pueden desempeñarlas abuelos, tíos, hermanos u otros. Es importante que exista en el universo que rodea al niño –no solamente en el padre y la madre– la función simbólica de investidura y sostén, tanto como la de corte al deseo hacia el hijo. Esta mirada cuestionadora moviliza las estructuras edípicas que observamos hoy, sin desmontarlas, sino reacomodándolas.

PSICOANÁLISIS, MITO Y CULTURA

Edipo es un personaje mitológico que comete un crimen sin saberlo. ¿Es la intencionalidad un factor determinante para que la culpa recaiga interna o externamente sobre el ser humano? ¿Lo era 429 años antes de Cristo y lo es hoy, en 2024? En psicoanálisis, son las «intencionalidades» inconscientes las que tienen una fuerza que delimita el síntoma, la culpa y diferentes formas de expresarla al castigarnos. Edipo era un hijo adoptivo y, por lo tanto, sometido a las peculiaridades de lo «sabido» sin saber que se sabe, ya que quienes oficiaron como padres le transmitieron sin saberlo algo acerca de su origen. Padres que no lo son desde lo biológico es frecuente que se presenten y transmitan en la fantasmática familiar inconsciente cierta fragilización en torno a la proscripción del incesto. Poco queda de racionalidad y menos de intencionalidad en aquellas expresiones de deseos inconscientes que apenas podemos bordear en análisis. Sin embargo, muestran su impronta en la necesidad de castigo de algunos pacientes que denuncian en acto la intensa culpa albergada muchas veces sin palabras en torno a «pensamientos inconscientes». Al igual que le ocurre a Edipo, el dolor del reconocimiento del deseo erosiona el psiquismo desde la fantasía.

¿Qué es lo que llevó a Freud a inspirarse en ese personaje trágico? En 1900, sostiene que esta fábula es una reacción de la fantasía frente a los deseos incestuosos y parricidas del ser humano vividos con sentimientos de rechazo, «que la saga mostrará con todo el horror y el castigo autoinfligido que merece» (p. 272).

El 31 de mayo de 1897, Freud (1985) le escribe a Fliess acerca de un sueño con sentimientos hipertiernos hacia su hija Mathilde, que asocia con su deseo ambivalente de encontrar la causa de la histeria en la perversión del padre (p. 266). Debemos esperar al 21 de setiembre del mismo año, cuando escribirá la famosa carta de descreimiento en su neurótica (p. 283) para asistir a la instalación de la fantasía con intenso valor propio sobre la realidad fáctica, que luego conceptualizará en 1900 al descubrir las fantasías inconscientes. Pasarán algunos años hasta 1911, cuando sostenga que no debemos subestimar la fuerza de las fantasías en la formación de los síntomas bajo el pretexto de que no son reales, sugiriendo que manejarnos con ellas como con la moneda neurótica en ese territorio. Años después, en

Tótem y tabú (Freud, 1913/1993h), intentará dar un fundamento prehistórico al mito de Edipo, imaginando que un día existió el asesinato del padre de la horda primitiva por parte de los hijos y el banquete totémico que instaura una nueva estructura social basada en la culpabilidad. Distingue aquí el padre asesinado del padre muerto. Este último luego será equiparado con el padre simbólico, aquel que significa la ley. El concepto fundamental de la muerte del padre está muy presente en la clínica de la neurosis.

Freud (1900 [1899]/1993d) sostiene que «la saga de Edipo ha brotado de un material onírico primordial cuyo contenido es la penosa turbación de las relaciones con los padres por obra de las primeras mociones sexuales» (p. 272). Sófocles (en 1900 [1899]/1993d) ya le hizo decir a Yocasta que «son muchos los hombres que se han visto en sueños cohabitando con su madre; pero aquel para quien todo esto es nada, soporta sin pesadumbre la carga de la vida» (p. 272), mostrando la existencia de mociones pulsionales incestuosas que, surgiendo en sueños, han estado presentes desde tiempos ancestrales.

«Los sueños, sueños son», dice un paciente, Felipe, en sesión hace muy poco, frente a mi intento de vincular la mujer mayor sensual de su sueño con subrogados maternos. Los deseos edípicos inconscientes y prohibidos se expresaban en los sueños de Freud y de sus pacientes como basamento de las vivencias edípicas, generando efectos sublimatorios, como pudo ser escribir *La interpretación de los sueños* en reacción a la muerte de su padre.

Es sorprendente que, más de 429 años antes de Cristo, las fantasías hoy llamadas edípicas ya estuvieran presentes, aunque insertas en las peculiaridades de la Antigüedad y marcadas por las cegueras de cada cual para apreciar lo insondable, represión mediante.

Hoy, en la era de la inteligencia artificial, ¿los analistas seguimos pensando el Edipo como el complejo nuclear de la neurosis? ¿Cuáles son nuestras peculiaridades?

Los complejos son estructurantes, el ser individual carga con marcas de la historia de la humanidad sin saberlo, al modo de oráculos y predicciones. Para Freud, algo insistirá siempre en el acervo cultural del ser humano, cuestión que lo llevará a decirle a Juanito (Freud, 1909/1996) que, antes de venir él, ya sabía que iba a nacer un niño que repetiría «sin conocerlo» el drama edípico. La forma en la que Freud pensaba la manifestación de

estos aspectos tal vez no era con las características con las que Sófocles o nosotros hoy las observamos. Edipo huye frente a la predicción del oráculo de que mataría al padre y copularía con la madre, aunque le han enseñado que no puede y no debe enfrentarse a los designios de los dioses que se expresan por medio de pitonisas, sacerdotisas y sacerdotes en determinados sitios sagrados, llamados oráculos. ¿Edipo huye porque teme el desborde de los empujes pulsionales? ¿Nadie podrá impedir, llegado el momento, ni ponerle coto al deseo incestuoso y parricida? Los dioses construidos por proyección de los propios deseos del hombre marcan con su oráculo el derrotero del deseo que conduce al acto prohibido. ¿Ese es el hombre del 429 a. C.? Un hombre criado en la convicción de que su vida es escrita por otro (las parcas) y que no podrá oponerse a sus dictámenes, intenta huir, esconderse, con la esperanza de no ser encontrado por su destino allí donde esté. Pero, ya lo decía Freud: de nuestras mociones pulsionales no es posible la huida.

Lo que no es discernible, lo incognoscible para todos, los impulsos que ciegan son parte de esa transmisión inconsciente de los pueblos. El ser humano es un ser social, y de generación en generación ha transmitido inadvertidamente su bagaje cultural inconsciente desde antes de las sagas de los antiguos poetas trágicos, cuando se reunía frente a las hogueras de las tribus.

La ceguera es, para el hombre antiguo, un castigo –asimilado a una maldición–, recurso muy usado en lo concreto y en lo simbólico en los mitos griegos, frente a la ira, la ofensa o falta a las leyes de los dioses, en una cultura donde el dominio de las pulsiones por la razón era una aspiración dominante. Así, Edipo se ciega a sí mismo y se exilia acompañado de sus hijas, luego de descubrir la verdad de su condición. El castigo de la ceguera a la vez también es simbólico, «se le ciega porque, teniendo ojos y vista, no ha sido capaz de ver la verdad, en tanto que el ciego Tiresias la ha expresado bien, porque veía con ojos y con la verdad del dios» (Sófocles, trad en 1971b, p. 79). La verdad que vale, y desde donde hay que aspirar a «ver» «bien», para el griego antiguo es la del Otro, la del dios. Hoy, en sesión, la ceguera es resistencia, aquella con la que paciente y analista luchan juntos para acercar luz a las «verdades» inconscientes que obstaculizan su subjetivación.

Para el hombre de la Antigüedad, lo esencial no era lo que los ojos veían, sino lo que se discernía con el «alma» acerca de una verdad escrita por otros. En contraste, Peter Sloterdijk (2005/2007), filósofo alemán, describe al hombre de hoy como dominado por lo tangible y lo concreto, primacía que nos deja ciegos para otros sectores de la vida interior.

Felipe llega con su presentación adolescente y su tablet, mostrándomela con un gesto de «hoy toca juegos toda la sesión», y frente a mis interpretaciones, que intentan no dejarme excluir como agente tercerizador y simbólico, me responde con un gesto de la mano: «Alto». Insisto de otra manera, diciendo «¿Cuándo me toca a mí?». Felipe dice: «Nunca te toca a vos. La única que toca mi tablet es Mimí» (su novia). Surge entre los dos un gesto cómplice y risueño que reconoce en su discurso la prohibición oscilante acorde a su edad, la sexualidad y necesidad narcisista de retraerse. Junto con la exclusión, perviven el *Mimí* posesivo del *mi-mía* y cierto reconocimiento del otro y sus lugares esbozados en transferencia. Tocando los juegos sexuales de tocar-se y dejar tocar a Mimí, a mamá, a la analista, surge la exclusión de las figuras prohibidas, a las que hay que limitar con un *no* claro y estructurante. El caso de Felipe permite sostener que el Edipo sigue siendo hoy el complejo nodular de las neurosis, coexistiendo con otras circunstancias clínicas que muestran diferencias y otras peculiaridades de la historia individual y cultural del hipermodernismo (Lipovetsky, 2006) que debemos seguir investigando. En términos teóricos, cuando en el universo del niño no está asentado con fuerza en la transmisión concomitante y las funciones se desdibujan en exceso, los aspectos no neuróticos ocupan mucho espacio y la estructura psíquica muestra las carencias de lo que Lacan llamó el «nombre del padre», pensado como una metáfora sustituyente que hace a una marca que implica corte al vínculo fusional dual con el Otro, renuncia, prohibición, presencia-ausencia y sostén subjetivante que determina las vicisitudes de la estructuración psíquica.

Desde siempre, el hombre se ha visto sujetado a nuevas- viejas historias subjetivas y transubjetivas. El Otro «escribe» nuestra historia, pero es cada uno, con sus características propias –evocando también las series complementarias freudianas–, quien podrá acuñar lo suyo o no. En el mundo de Edipo, él, descendiente de Cadmo, es un hombre frágil ante el poder del Destino, que es la figura más poderosa de la mitología griega.

Representado por la tres parcas hijas de Zeus (Cloto, hilandera de las hebras de la vida; Láquesis, que decidía la longitud de estas, y Átropos, quien las cortaba), juega con los mortales y los dioses, sometiéndolos a glorias y miserias acordes a un orden y un equilibrio que rige la vida y predetermina el momento de su fin y sus verdades. Es un hombre marioneta extranjero de su propio destino e impotente frente al poder del Otro. Hoy hay autores que, tomando lo transgeneracional, rememoran estos aspectos en su concepción de lo psíquico y el lugar del Otro.

EDIPO, EL MITO

Esquilo (525-456 a. C.), Sófocles (¿496?-¿406? a. C.) y Eurípides (¿480?-406 a. C.), los tres más grandes trágicos griegos, muestran a Edipo como un antihéroe, que nace signado por una condena transgeneracional, así como todos los seres humanos ocupamos un nido preformado por las expectativas e ideales de nuestros padres y antecesores, parte de la cultura que nos acoge. Cuenta la leyenda que, frente al designio del oráculo que determina que el destino de su padre, Layo, rey de Tebas, era ser muerto por cualquier hijo que naciera de él y Yocasta, estos reaccionan exigiendo la muerte del hijo. Condenan al bebé a ser expuesto en el monte Citerón atado por los pies, causa de su nombre: *Edipo*, «pies hinchados». El niño sobrevive y es entregado, por intermedio de un pastor que lo encuentra, a los reyes de Corinto: Pólipo y Mérope, quienes lo crían. Siendo joven-cito, en un banquete un ebrio le dice que es adoptado, y él, desconfiado, consulta el oráculo de Delfos, donde Apolo le devela su futuro: sería el asesino del padre que lo engendró y se uniría a su madre teniendo una intolerable descendencia. Huyendo de Corinto y de quienes creía que eran sus padres, intenta evitar cumplir ese destino. Se encuentra en un cruce de caminos con un hombre rico y mayor que no quiere cederle el paso, y lo mata, sin saber que era Layo, su padre. Luego llega ante las puertas de Tebas, donde una esfinge asesinaba a todo aquel que no respondiera un acertijo. Edipo resuelve el enigma planteado por la esfinge respondiendo «el hombre» a «¿Cuál es el animal que tiene cuatro pies a la mañana, dos al mediodía y tres a la tarde?». La esfinge se arroja por un barranco y muere. Los ciudadanos, agradecidos, le ofrecen a Edipo el trono de Tebas y a la

reina Yocasta en matrimonio. Así, Edipo termina, sin saberlo, cumpliendo su terrible destino: mata al padre y copula con su madre, y tiene cuatro hijos-hermanos. La diosa Hera había enviado a la esfinge para castigar el pecado de Layo, quien, siendo adolescente, según una leyenda, habría transgredido la ley de la hospitalidad al provocar el suicidio de Crisipo, hijo del rey Pélope, quien lo alojara en su palacio de Élida luego de la muerte de su padre, Lábdaco. Años después, frente a la peste que asola Tebas, será el ciego y adivino Tiresias quien revele la verdad exigida por Edipo: él es el responsable del castigo de la peste enviada por Apolo y el asesino de su padre. Yocasta se suicida ahorcándose, forma de suicidio propia de los impíos. Edipo, envuelto en su dolor, se clava los broches del vestido de su esposa-madre muerta en los ojos, y se ciega. Expresa su dolor metaforizando su ceguera cuando veía y cuánto la verdad lo «ciega», mientras el ciego Tiresias podía ver sin ojos. Luego abandonará Tebas, exiliado.

CULPA Y CULTURA

La culpa para los antiguos griegos se hereda, las maldiciones se contagian y los comienzos se desdibujan. Para Civita (1974), la culpa de Edipo va más allá de su propia consciencia, siendo vinculada a un concepto de «una enfermedad, que se adquiere sin el concurso de la voluntad individual [...] la culpa puede alcanzar a manchar a quien nada hizo por contraerla» (p. 547). Layo y Yocasta para asegurar la vida del padre condenan al hijo, creyendo que así esquivan los dictámenes del oráculo. Sófocles, fiel representante del pensamiento de la época, consigna un Edipo que, al igual que sus padres, aun sabiendo que no es posible oponerse a los dioses, lo ha intentado y actuado desmintiendo lo que es «sabido» de alguna manera, fracasando. Por transgredir la prohibición de Apolo al engendrarlo, la pena de los dioses será la muerte al padre e incesto con la madre. La culpa de Edipo no tiene intencionalidad, sino desconocimiento de su destino, carencia de dominio sobre sus orígenes y su herencia. Para un psicoanalista, la intencionalidad no es lo prioritario, sino la realidad psíquica y sus propios derroteros. El pensamiento tiene connotaciones de realización mágica en sus sectores más primitivos y la

culpa por deseos prohibidos tiene fuerza sintomática determinante para la clínica psicoanalítica. Freud (1930 [1929]/1988) vincula la culpa a las normas y leyes de una sociedad que, para imponer el orden y reprimir los deseos pulsionales, se manifiesta como un malestar generalizado. En psicoanálisis sabemos del Otro que describe quiénes somos desde antes de nacer y del devenir de la historia propia que hará su labor subjetivante de allí en más. El hombre griego antiguo aspiraba al autoconocimiento y al conocimiento de los orígenes, pero siempre habrá una traza prohibida, al saber y al obrar, ayer y hoy. La condena de Edipo se labra entre la soberbia de querer saber lo que se esconde reprimido en el fondo de cada ser: los deseos parricidas e incestuosos, y el tratar de luchar contra los designios de los dioses-Otro-cultura tercerizadora.

DE LINAJES Y CULPAS

¿Cuándo fue escrito el destino de Edipo? Se ha popularizado la versión de que todo dio comienzo en los amores homosexuales entre su padre Layo y Crisipo, que por su causa se suicida. Según otras versiones, fue mucho antes.

Según la época y la región que los bardos visitaban cantando la saga y la historia de Edipo, las letras se modificaban. La versión en la que la homosexualidad era causa de tanta vergüenza para los griegos que conduciría al suicidio parece haberse agregado posteriormente al mito. En la Grecia antigua, ciertas formas de relaciones entre personas del mismo sexo eran socialmente aceptadas, a veces hasta fomentadas, pero con el tiempo, especialmente con la llegada del cristianismo y la moral cristiana que comenzó a influir fuertemente en las sociedades, y las leyes del Imperio Romano en especial, se comenzó a considerar la homosexualidad como inmoral. Este cambio se consolidó en la Edad Media en Europa, donde las leyes civiles y eclesiásticas la condenaban, lo que influyó en las actitudes sociales, legales y la escritura de la época, que fue acompañando estos cambios.

Como nos acercamos a los mitos de la Antigüedad a través de relatos orales transformados de región en región, y luego en diferentes escrituras, tenemos varias versiones. Según ellas, el amor homosexual entre Layo y Crisipo fue consensuado, y en otras, no, pero lo importante es que Crisipo

se suicida en la mayoría de ellas, y este hecho deja a Pélops y el pueblo de Élida sin heredero, cuestión fundamental para la época. Por esta razón, Pélope maldice a Layo y su descendencia (Civita, 1974). Según Sófocles, la fuerza de la maldición solo puede provenir de los dioses-padres-cultura, quienes tercerizan, acompañando o no las maldiciones humanas. Acorde al «pecado», la pena: Layo no deberá engendrar hijos, y si engendra un hijo, este lo matará y se unirá a su madre, teniendo una descendencia maldita. Realizará los deseos prohibidos infantiles, permitidos solo en sueños, y pagará el precio. Dice Esquilo (trad. en 1973), refiriéndose a Layo: «Por tres veces habíales advertido Apolo desde aquella ara de Pitia, centro de la tierra, que muriese sin hijos si quería ver salva a la ciudad» (p. 127). La prohibición preexiste a Edipo. Siguiendo a Freud, podemos pensar al dios como representante del gran padre prohibidor, que luego remitirá al padre de la horda primitiva, aquel que solo al morir constituye ley simbólica. Representante de una cultura que teje su urdimbre transgeneracional como en todas las épocas.

Según Civita (1974), la maldición del padre que pierde a su hijo heredero se une a otra anterior, celestial, que este autor describe muy bien: «en los infiernos el alma de Pélops se regocija: la maldición que cayera sobre la estirpe de Harmonía, madre de Lábdaco, aumentada por la suya propia, sigue su camino» (p. 553). Entretejida en transmisiones transgeneracionales, surge alguien: Harmonía. ¿Quién era esta mujer? ¿Cuál es la maldición que cayera sobre Harmonía y su estirpe? Parece ser anterior a la de Pélope, pero se vería «aumentada» por esta. ¿Qué maldición, entonces, uniría a dioses y humanos? Debemos consignar diferentes niveles de trazas psíquicas. Para Sófocles, la genealogía de los cadmeos se completa así: Cadmo junto con Harmonía dan lugar a una descendencia que culmina con los hijos de Edipo, que mueren sin descendencia. Harmonía es la hija de dos dioses, Ares y Afrodita, diosa del amor, quien ha sido infiel a su esposo Hefesto con el dios de la guerra impulsiva (Sófocles, trad. en 1971b). Narra Civita que Hefesto (el dios del fuego, hijo de la diosa Hera), ofendido por la infidelidad de su esposa Afrodita con Ares, lanza una maldición sobre la hija de la infidelidad, Harmonía, y sus descendientes, que vehiculiza en un collar que fuera obsequiado a la joven en su boda con Cadmo, el fundador de Tebas. Harmonía sería tatarabuela de Edipo. Según Roberto Calasso (1988/1994),

en las nupcias de Cadmo y Harmonía, Afrodita donó a la esposa un collar que, al pasar de mano en mano, fomentará todo tipo de desventuras, entre otras la matanza de los Epígonos² al pie de los muros de Tebas. (p. 383)

El mito de la maldición se remonta entonces hasta varias generaciones anteriores al padre de Edipo, Layo, que ya nace marcado por los odios y deseos del Otro. En el centro de la historia hay otro nivel de conflicto diferente al de un amor prohibido entre dos hombres: la pérdida... el límite de la castración (lo más cerca que podemos imaginarizarnos de la muerte), ilusión de perpetuación en nuestros descendientes, cimbrada frente a la alteridad del otro.

Todas las versiones de nuestros mitos son verdaderas, expresando diversos niveles de nuestras fantasías, sin descartar ninguna. Las verdades construidas son efímeras, aprehendemos una para relanzarla y seguir construyendo, cual agua que se escapa entre los dedos de los mitos, de los discursos analíticos y de los encuentros en transferencia.

Así como los bardos tomaban parte de la verdad del hecho y lo transformaban como argamasa en sus manos, uniendo con aspectos fundamentales del pensamiento antiguo que le da forma, y llega, evolucionado, acorde a cada época, hasta nuestros días, hoy no podemos hacer a un lado los cambios que menciona Benhaim (2008) cuando habla sobre el complejo fraterno. Las transformaciones sucesivas en la configuración familiar con las familias adoptivas, monoparentales, gays, «recompuestas», etc., nos exigen seguir investigando.

RECORRIDO FREUDIANO HACIA NUESTROS DÍAS

La existencia del complejo de Edipo desde Freud fue establecida entre el verano y otoño de 1897, según consta en sus cartas a Fliess del 31 de mayo de 1897 y las siguientes (Freud, 1985), cuestión que fortaleció la concepción

2 Los epígonos o «descendientes» fueron héroes hijos de los siete originales que marcharon contra Tebas para reinstalar a Polinices, uno de los hijos de Edipo, en el trono, en contra de Eteocles. Luego de que los padres fallaran muriendo en la contienda, incluidos los hijos de Edipo, los hijos de los siete originarios hicieron una segunda campaña contra Tebas que fue exitosa. Hijos continuadores del deseo de los padres, pueblan la historia de la humanidad.

de las raíces de los deseos inconscientes. Será en 1900 cuando Freud establecerá que el amor del niño hacia el progenitor del otro sexo y el odio al del mismo sexo diferencia a los niños que desarrollarán una psiconeurosis de los que no lo harán, por su intensidad. Y allí tomará la saga de *Edipo rey* de Sófocles para validar universalmente la hipótesis de este complejo en la psicología infantil (p. 270). El material de la obra conmovió tanto al hombre antiguo como al moderno porque el destino de Edipo pudo haber sido el nuestro, ya que «antes de que nació el oráculo fulminó sobre nosotros esa misma maldición» (p. 270). Será la represión, a menos que nos volvamos psiconeuróticos, la que nos rescatará de nuestras pulsiones sexuales hacia nuestra madre y nos hará olvidar los celos hacia nuestro padre. Preferimos ignorar los deseos e inclinaciones incestuosas, que pueden ser permitidos al soñante y que el hombre moderno hoy relata en las sesiones de análisis.

Luego, en 1905, en *Tres ensayos de teoría sexual*, Freud ubica en la fase fálica de desarrollo sexual el surgimiento de los deseos incestuosos hacia el progenitor del sexo opuesto y la hostilidad hacia el del mismo sexo. Aquí esboza una diferencia entre niñas y varones, que no alcanza para nosotros si mantenemos una concepción de funciones independiente del género.

Eventualmente, para Freud, el varón se identificará con el padre, resignando sus aspiraciones edípicas ante la amenaza de castración. Internalizará sus normas y valores, lo cual es fundamental para el desarrollo del superyó freudiano. Las niñas, dice Freud, se vuelven hacia su padre al descubrir la falta del pene, envidiándolo y sustituyéndolo por el pedido de un hijo al padre. La prohibición es doble: madre, no reintegrarás tu producto, y el hijo no se acostará con su madre. Se perfila la incorporación de las prohibiciones edípicas en la mente de la madre, quien tiene la potestad de hacer participar al padre como tercero, más allá de su presencia corpórea, sustentando su lugar como funciones simbólicas.

En 1908, en *Sobre las teorías sexuales infantiles*, cuando Freud habla de la construcción de falsas teorías infantiles que «el estado de su propia sexualidad le impone» (p. 191), nos introduce en la desconfianza del niño hacia teorías creadas por los adultos, ya que su observación de los animales y personas lo hace descreer de los adultos, generándose simultáneamente un conflicto, hasta una «escisión psíquica», ya que para ser «bueno» debe

dejar de reflexionar y sofocar las propias pruebas de su trabajo de «investigación». El niño percibe que para los adultos en los orígenes hay algo prohibido, un secreto que muchas veces replican en sus juegos. Él también reprimirá sus tempranos discernimientos y los sostendrá en secreto, «olvidados». Se construye falsas teorías. Son algunas: todos los seres humanos tienen pene –cuestión que demora el descubrimiento de la vagina–, el parto por el ano y el coito sádico. Se constituye así lo que, en este artículo por primera vez, Freud llama «complejo nuclear de la neurosis», expresión de connotación más amplia que la que en 1919 publicará por primera vez como «complejo de Edipo». Toma entonces las fantasías internas, que sostienen todo un funcionar cultural y transgeneracional, adecuado a cada época y lugar.

En 1909 Freud viaja a la Clark University en Massachussets para dar cinco conferencias que se publicaron en 1910. En la cuarta de ellas, Freud plantea la fragilidad del niño frente a los deseos parentales que se inclinan hacia el hijo o hija, generando efectos en estos. El complejo aquí llamado «nuclear» de toda neurosis está destinado a una pronta represión, que actuará como barrera del incesto para los deseos infantiles. Será posteriormente que Freud (1924/1993c) mostrará un destino más radical para el Edipo que la represión: «sepultamiento», «demolición», «disolución», «se va al fundamento» (p. 181).

En el mismo año de 1910, unos meses después, en *Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre*, por primera vez Freud escribe acerca de «caer bajo el imperio del Complejo de Edipo» (p. 164). Allí trata de poner las «condiciones de amor» implicadas en las elecciones de objeto de los varones en relación con las antiguas marcas de amor y odio. En la pubertad se despiertan las huellas mnémicas de sus deseos infantiles (reedición edípica), volviendo a anhelar a su propia madre y nuevamente odiando al padre como competidor, viviendo a la madre como infiel, ya que le ha dado al padre lo que él anhela de ella. El nacimiento de un hijo siempre está teñido de fantasías cuya raíz inconsciente se encuentra en ese tiempo donde el pequeño Edipo carga con las peripecias de las historias escritas en su línea de filiación. El complejo solo será tal si el tercero ingresa para triangular, allí donde la ley actúa desde un lugar tercero entre la madre y su hijo.

Será en 1913, en *Tótem y tabú*, donde Freud extenderá la aplicación del complejo de Edipo más allá del ámbito individual, como fundamento de la cultura y la sociedad. Debemos visitar las manifestaciones edípicas de nuestros niños para reformular permanentemente vivencias, escuchando la clínica con sus expresiones propias y modificaciones que muestran o no su vigencia.

Anita es una niña de cuatro años cuyo padre es nieto de abuelos que se conocieron en un grupo de apoyo a padres que perdieron a sus hijos, y al nacer él lo sobreprotegeron con excesos patológicos. Este lo repite, sin darse cuenta, con Anita, temeroso de su muerte. Su madre, extranjera y con sus propios duelos por su historia de desarraigo, a duras penas puede limitarlo. Anita en las primeras sesiones de análisis expulsa al muñeco papá del «cuarto», pegándole y gritándole «¡Fuera!» mientras lo tira contra la pared, al «castillo negro», para quedarse acostada cariñosamente con «mamá». Luego hará lo mismo con la muñeca que representa a la madre, mientras la pequeña muñequita se acuesta «tapada» con el papá y le da besos. Muestra así no solo la vigencia del complejo de Edipo en su vertiente positiva y negativa, sino la actualidad de sus deseos y odios inconscientes y transgeneracionales, expresados en el juego, esperando a la escucha de la analista para nominar, compartir sus vivencias y procesarlas en transferencia.

Freud sostiene que la prohibición del incesto es una respuesta colectiva a los deseos edípicos reprimidos, elementos que son cruciales para el mantenimiento del orden social, los «comienzos de religión, eticidad, sociedad y arte» (p. 158), postulando el complejo como el núcleo de todas las neurosis. Toma lo transgeneracional, imaginando que la culpa se funda en un hecho real prehistórico de asesinato y devoración del padre de la horda primitiva, que podría haber ocurrido o no. No descarta la fuerza de la realidad psíquica de cuando escribió *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, en 1911, sino que el hecho podría ser una fantasía con la misma fuerza de una realidad. El hombre primitivo identificaba al tótem con su antepasado o padre primordial, y los dos preceptos tabúes serían: no matar al tótem y no copular con las mujeres de él. En esta identificación se ubicarían, entonces, los dos crímenes de Edipo, que a su vez coinciden con los deseos del niño, cuya

represión insuficiente constituiría el núcleo de todas las psiconeurosis (p 134), y que se transmiten de generación en generación como una «maldición» heredada. El sacrificio totémico hace a los hijos reconciliarse con el padre y a la vez presentifica el triunfo sobre él e instala la ley. Esta ambivalencia hacia el padre se desplaza hacia el tótem. La culpa que generan los deseos inconscientes puede volverse estímulo para la sublimación de la ambivalencia y el duelo u otra cosa. En psicoanálisis, dos más dos no siempre son cuatro.

En el año 1924, en *El sepultamiento del complejo de Edipo*, Freud introduce puntos que ampliará un año después, en 1925, en *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos*. Dice que, si bien el complejo de Edipo caerá «sepultado» bajo la represión, hay diferencias entre el niño y la niña que antes no habían sido tomadas en cuenta. Lo atribuye a que en la niña «falta el motivo para la demolición del complejo de Edipo» (Freud, 1924/1993c, p. 276), ya que la castración que hace que el complejo de Edipo en el varón zozobre, a la mujer la impulsa hacia él. Sus objetos son incorporados al yo, donde conforman el núcleo del superyó, que es su heredero, y ocupan su lugar.

Freud conservará hasta el final muchas oscuridades en sus postulaciones acerca de las diferencias entre las vivencias edípicas en el niño y la niña. Él apostaba a unir aportes clínicos de manera de corroborar universalmente los «descubrimientos hechos en apenas un puñado de casos» (p. 276).

Siguiendo la línea de un sujeto marcado por la cultura y los aspectos transgeneracionales, evocamos a Massimo Recalcati (2020), quien desarrolla una metáfora interesante. El antiguo esclavo- mensajero llevaba mensajes que se le escribían en la nuca rasurada, de manera de que no pudiera leerlos. No sin ayuda del otro. Él nos dice que cada hijo lleva escrito en su nuca las huellas ilegibles del Otro: sentencias, maldiciones, auspicios, esperanzas, deseos y alegrías de nuestros padres. Pero nunca logramos leer con claridad ni descifrar totalmente la escritura. Las «culpas» de los padres dejan su sombra de repetición en los hijos. Al igual que Edipo, cada uno de nosotros tiene varios dioses Apolos que sentencian el destino de nuestras vidas, dice citando a J. P. Sartre. Desde la elección de nuestro nombre, el Otro nos fabrica con el poder de su palabra, nos dice Recalcati. Él examina

cuatro figuras de hijo: el hijo Edipo, el hijo anti-Edipo, el hijo Narciso y el hijo Telémaco (Recalcati, 2013). Define allí la era del psicoanálisis del hijo Edipo como un tiempo en el que en primer plano se encuentra la lucha y el conflicto generacional, el choque entre dos concepciones diferentes del mundo, el rechazo a ser hijos y a la herencia concomitante, que en este caso es una herencia de culpa y de pecado. El hijo anti-Edipo ha opuesto la ley a su deseo. El hijo Narciso define la indiscriminación padre-hijo. El hijo Telémaco (hijo de Odiseo) es el que sabe serlo sin renunciar a sus propios deseos.

Recuerda Recalcati que Edipo crece sin saber de sus orígenes plenos de abandono y que la lucha que no reconoce la diferencia generacional termina en muerte al no ceder ninguno de los dos el paso primero al otro. Edipo se expone al encuentro traumático con la ley de la castración que impone renunciar a la «cosa materna» y que sin saberlo ha transgredido. Recién cuando se permite ser penetrado por las palabras del otro, recibe la transmisión del saber de Tiresias, quien habla de su linaje, de su incesto y parricidio. Su propia ley lo condena. Es una verdad que lastima y lo ubica entre el deseo de ver y de no ver, que culmina en el exilio. ¿Leyes que llegan tarde? Así lo define Recalcati, en una época del conflicto entre generaciones. La ley simbólica del padre sustituye le ley materna. Layo exige el derecho de precedencia que no es reconocido por Edipo, la nueva generación, obstruyendo su deseo de libertad. Recalcati se pregunta si hoy es suficiente este paradigma para analizar la relación padre-hijos, cuando apreciamos la confusión generacional y la alteración en el proceso de filiación simbólico. Edipo no cede su paso al viejo. Rompe con el esquema de la época, en el que el viejo era el sabio. Ya Julio Moreno en su libro *La infancia y sus bordes* consigna ese derrumbe de los saberes del padre, del abuelo, que antaño fueron el Google de nuestra época. El tema debe ser pensado en el contexto de los cambios epocales. De una comunicación personal con Nadal Vallespir se desprende que si bien entre los temas inherentes al ser humano, destacan Edipo y castración, deseo, muerte y narcisismo, que son parte de todos, al mismo tiempo somos enormemente diferentes por la vivencia con las que se transitan los conflictos en las diferentes épocas. El conflicto de Edipo enfrenta al horror de un no saber cómo ser hijo de su esposa ni cómo ser padre de sus propios hermanos.

Hoy, en un aspecto inconsciente, coincidiría con algunos de nuestros jóvenes: la falta de confianza y esperanza en sus recursos internos para dominar las pulsiones. El acto se antepone al pensamiento y lleva a intentos de huida que pueden responder a cómo hoy la clínica se puebla de niños atrapados en la imagen de los juegos *on line* y sus brillantes pantallas que, de simples entretenimientos, para algunos se han vuelto pulpos que les impiden pensar. La huida al mundo virtual permite desmentir la castración, la existencia de la muerte y la pérdida que apenas se esboza para desaparecer en milésimas de segundos, obstaculizando el crecimiento y el duelo. El pulpo expone sus tentáculos fálicos y, al mismo tiempo, en su multiplicación patentiza más aun la «falta».

Hoy es el tiempo de repensarnos a la luz de las complejidades de la actualidad, cuando los lugares se han desenclavado de allí donde eran hace siglos. Recalcati dice que Edipo niega su condición de hijo tal como el padre negó su condición de padre. ¿Cuál padre? ¿Pólipo, Layo? En estos tiempos, ¿asistimos al aflojamiento del apropiamiento de los lugares y/o al endiosamiento de la juventud?

El neurótico freudiano, marcado por el complejo paradigma de la neurosis, reclama no haber recibido del Otro lo que le correspondía por derecho. Quizá como Narciso, siendo incapaz tanto de dar como de recibir, se paraliza en el encuentro cruzando caminos. Aceptar estar en deuda con el otro implica aceptar la condición de hijo, la ambivalencia y los dones del otro, que lo colocan en una posición envidiable y a la vez temida. Freud consigna en *Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre* (1910/1993g) el devolver lo que se debe con un sentido posible de evitar deber más. Pienso que aceptar la deuda y agradecer es un camino hacia la salud psíquica. Para Recalcati, desde el paradigma del hijo Edipo hemos transcurrido hasta el hijo anti-Edipo, dirigiéndonos hacia el hijo Narciso, para el que la especularidad narcisista ha sustituido al conflicto de la diferencia generacional, imponiendo a los padres la arbitraria ley de su capricho. El narcisismo de los hijos es muy dependiente del de los padres y de sus posibilidades de la transmisión del deseo, acto psíquico este imprescindible, ineludible y que nos define como seres subjetivados en una línea genealógica enhebrada en eslabones que atrapan parte de la cultura familiar, individual y social.

Edipo va junto con Narciso, para quien el otro es un reflejo de él, que enamora (Recalcati, 2022). Narciso, ese hombre que se basta a sí mismo, debe dejar lugar al otro como otro para no morir ahogado, y Edipo debe propiciar una mirada sobre el otro como otro para que la prohibición del incesto se establezca. Recalcati habla de una hipertrofia del yo que cancela toda dependencia y deuda con el Otro. Si Narciso desconoce la otredad y el amor que expone a lo disímil, el otro es una parte mía, engolfado en un yo extendido.

Si el otro es tomado como alguien que eventualmente no piensa ni necesita ni desea lo mismo que yo, lo reconozco en su alteridad y pierdo la posibilidad de verme como dueño de él, dejándome atravesar por la prohibición que indica lo que se puede hacer o no con el otro. Edipo puede castigarse, sentir culpa, porque hubo funciones y padres que las sostuvieron, recibiendo una inscripción simbólica que lo define como neurótico. Todos los aspectos transgeneracionales que «escucha» el analista son importantes.

Pablo es un niño de cinco años, hijo adoptivo de Juan y Roberto. Ellos consultan porque sienten que «les cuesta ser madres», que son muy aprensivos con el niño, y suponen que esto tiene que ver con que Pablo no se integre fácilmente con los pares. Juan es nieto de emigrantes italianos, tan nostálgicos que criaron al padre de Juan con la idea permanente de volverse a Italia, lo que este concretó tras divorciarse de la madre de Juan, quien aceptó que el hijo, que era muy pequeño, se fuera también, y así el niño mantuvo muy poco contacto con su madre. Roberto es hijo de una madre que murió cuando él tenía tres años; el padre se mudó de país con sus hijos, y al poco tiempo volvió a casarse, con una mujer afectuosa pero muy invasiva con los niños. Siendo adulto, Roberto conoce a Juan durante un viaje de trabajo, y luego adoptaron a Pablo. El pequeño en sesión juega a que va en un ómnibus conducido por un muñequito que representa a «papá», que atropella plantas y árboles, mientras grita «Rrrrrrooooo» como sonido de motor. Cuando el auto choca, viene muy enojado el otro muñequito papá, que les rezonga a ambos y manda al niño a dormir para «charlar los grandes». La historia transgeneracional de pérdidas dolorosas marca el terreno familiar y a cada uno de manera diferente, enlazando culpas, prohibiciones edípicas y narcisistas de manera peculiar, como en el caso de Anita, Felipe y otros. Pablo muestra un aspecto en el

que un padre se apropia de él, encerrándolo, unidos dentro del mismo útero-ómnibus-consultorio, arrasando con todo obstáculo externo en su camino, pero el niño tiene el grito de «Rrrooo» (Roberto) como recurso tercerizador, función de corte y sostén integrándose en él, que le permite llamarlo, a lo que el padre Ro responde, a la vez que sostiene. Roberto es quien más ejerce la función simbólica de limitar movimientos especulares engolfantes (función corte), haciendo también de continente (Bion) para los temores-deseos destructivos y alienantes. Algunas veces estas vivencias circulan, alternándose con Juan, como figuras internas. Pablo puede dejarse conducir por los deseos fusionales en los que el riesgo es perder posibilidades subjetivantes discriminadoras. Funciones de sostén y corte exceden la presencia corpórea y de género en esta tríada de varones en la que las funciones simbólicas parentales están presentes, pero se irán reordenando con tiempo de análisis.

No existimos si no es en la transmisión de lo que somos... para el Otro, para el otro, para nosotros mismos, subjetivándonos todo el tiempo en función de miradas supuestas de amor o desamor, amparo o desamparo, en uno u otros lugares con diferentes niveles de idealización o derrumbe, y el dolor concomitante al roce narcisista permanente. Como Edipos de nuestro mundo, «sabemos» que sin culpa la ley del deseo inconsciente no se inscribe (Freud, 1913/1993h). La forma de inscripción implica una necesaria reacomodación de las estructuras edípicas acorde a la época que vivimos, donde deseo y prohibición pueden ser pensados tanto antecediendo como precediendo al otro, según diferentes teorizaciones. Freud parte del deseo-prohibición-represión (Edipo), pero algo prohibido genera deseo también y, concomitantemente, culpa y castigo.

Para finalizar, es importante consignar que incursionamos en tres escenas que en sus inevitables implicancias epocales acompañaron nuestro pensamiento: la que trazó la mente de Sófocles, aun antes de inventarse el psicoanálisis, la que marcó la de Freud en los entornos de 1900 y la que compartimos con nuestros autores contemporáneos y nuestros consultantes, en estos tiempos, complejos, pujantes, a la búsqueda de transformaciones que implican siempre interrogar conjuntamente la clínica, la teoría y la cultura en sus diferentes niveles de transmisión y forzamientos civilizatorios ineludibles. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Benhaim, D. (2008). El complejo fraterno de R. Kâes. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, 4. <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-complejo-fraterno-rene-kaes/>
- Bowra, C. M. (1950). *Historia de la literatura griega* (A. Reyes, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1933).
- Busto, A. (abril-mayo de 2024). *Vicisitudes y sufrimiento en la construcción de parentalidades*. Ponencia presentada en la actividad de Cofap, Asociación Psicoanalítica Internacional.
- Calasso, R. (1994). *Las bodas de Cadmo y Harmonía*. Anagrama. (Trabajo original publicado en 1988).
- Civita, V. (1974). *Mitología*. Abril.
- Esquilo (1973). *Los siete contra Tebas*. Losada. (Obra de 467 a. C.).
- Freud, S. (1985). *Cartas a Wilhelm Fliess (1887- 1904)*. Amorrortu.
- Freud, S. (1988). 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. (1993a). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 19, pp. 259-276). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- Freud, S. (1993b). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 11, pp. 3-52). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910 [1909]).
- Freud, S. (1993c). El sepultamiento del complejo de Edipo. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 19, pp. 177-187). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1924).
- Freud, S. (1993d). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 4, pp. 17-343). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900 [1899]).
- Freud, S. (1993e). Lo ominoso. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 17, pp. 217-251). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1993f). Sobre las teorías sexuales infantiles. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 9, pp. 183-202). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908).
- Freud, S. (1993g). Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 11, pp. 155-168). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Freud, S. (1993h). Tótem y tabú. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 13, pp. 7-163). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- Freud, S. (1995). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 12, pp. 217-231). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911).
- Freud, S. (1996). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 10, pp. 3-118). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, S. (1998). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 7, pp. 123-224). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Gil, D. (2002). *¿Por qué me has abandonado?* Trilce.
- Gloser, L. (2015). *La diferencia sexual en debate*. Lugar.
- Kâes, R. (1995). El complejo fraterno: El trabajo psíquico en ocasión de la muerte de un hermano o una hermana. *Revista Asociación Argentina de Psicoterapia para Graduados*, 21.
- Kâes, R. (2009). La realidad psíquica del vínculo. *Revista Internacional de Psicoanálisis de Pareja y Familia*, 6(2).
- Kancyper, L. (1997). *La confrontación generacional: Estudio psicoanalítico*. Paidós.
- Lacan, J. (2013). La metáfora paterna. En J. Lacan, *El seminario de Jacques Lacan, libro 5: Las formaciones del inconsciente*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1958).

- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Ovidio (1998). *Metamorfosis*. (A. Ramírez de Verger, trad.). Alianza. (Obra de 8 d. C.).
- Recalcati, M. (2013). *El complejo de Telémaco*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2022). *Los tabúes del mundo*. Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital: Para una teoría filosófica de la globalización*. (I. Reguera, trad.). Siruela. (Trabajo original publicado en 2005).
- Sófocles (1971a). *Antígona*. Síntesis. (Obra de 441 a. C.).
- Sófocles (1971b). Edipo rey. En Sófocles, *Edipo tirano y Antígona*. Síntesis. (Obra de 429 a. C.).
- Sófocles (1981). *Edipo en Colono*. En Sófocles, *Las siete tragedias*. Ediasa. (Obra de 406 a. C.).

Edipo, para una ética de la diferencia



GUSTAVO SOGLIANO¹

DOI: 10.36496/N139.A9

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9890-0469](https://orcid.org/0000-0001-9890-0469)

RECIBIDO: SETIEMBRE 2024 | ACEPTADO: SETIEMBRE 2024

RESUMEN

Edipo, desde la tragedia al fundamento de estructuración psíquica, es en su proceso y dimensión cultural un devenir donde se alcanza la posible capacidad de diferencia que supone un posicionamiento ético en el encuentro con el otro. Ética que es fuente de regulación pulsional y de responsabilidad por el otro. El trabajo intenta explorar el engarce entre estos conceptos fundamentales del acontecer humano. Su inserción cultural en la trama teórica de comprensión freudiana como fundamento ingresa en relación con autores que, desde otras disciplinas humanas, concurren en el sentido de esta lectura. Destacar la validez de estos conceptos que transitan entre lo singular y lo colectivo parece ser un requerimiento que confronta las formas de poder y omnipotencia que, en lo psíquico y sus expresiones culturales, impiden el posible reconocimiento del otro en su condición de enigma y diferencia.

DESCRIPTORES: MITO EDÍPICO / TRANSGENERACIONAL / CULTURA
/ COMPLEJO DE EDIPO / ÉTICA / ESTRUCTURA EDÍPICA

1 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. sogliano@montevideo.com.uy

SUMMARY

Oedipus, from tragedy to the foundation of psychic structuring, is in its process and cultural dimension a becoming where the possible capacity for difference that an ethical positioning in the encounter with the other is achieved. Ethics, which is a source of instinctual regulation and responsibility for the other. The work attempts to explore the connection between these fundamental concepts of human events. Its cultural insertion in the theoretical framework of Freudian understanding as a foundation, enters in relation to authors who from other human disciplines concur in the sense of this reading. Highlighting the validity of these concepts that move between the singular and the collective, seems to be a requirement that confronts the forms of power and omnipotence that, in the psychic and its cultural expressions, prevent the possible recognition of the other in its condition of enigma and difference.

KEYWORDS: OEDIPAL MYTH / TRANSGENERATIONAL / CULTURE
/ OEDIPAL STRUCTURE / ETHIC / OEDIPUS COMPLEX

Es notable que, teniendo tan escasas posibilidades de existir aislados, los seres humanos sientan como gravosa opresión, los sacrificios a que los insta la cultura a fin de permitir una convivencia.

Freud, 1927

Escribo estas líneas en tiempos de dolorosas guerras, su secuela histórica y vivencial de muertes y destrucción. Toda guerra es siempre inhumana, traumática y devastadora, más allá de quien aparezca eventualmente victorioso. Impredicable o no, un nuevo suceso bélico puede desbordar en cualquier momento, con su nivel de violencia irruptiva.

Escribo en tiempos de profundos conflictos culturales, sociales, raciales, económicos y geopolíticos que dan lugar a profundas desigualdades,

que por conocidas y visibles no enumero, pero que van constituyendo fragmentaciones sociales y sus correlatos de violencias, en las que habrá vidas que proteger, mientras otras pueden volverse desechables.

Escribo aún desde lo que pudiera ser considerado una visión caduca, de alguna manera imposible y siempre inconclusa, que a la vez intenta proponer una perspectiva o quizás constituir un argumento ante la angustia.

Escribo desde una incipiente búsqueda, sabiendo de los límites de la perspectiva personal. Límites también del psicoanálisis para dar cuenta de sucesos que requieren un más allá de lo académico o interdisciplinario, pero límites que no constituyan un impedimento inhibitorio del pensar. En tiempos de posverdad, en que podemos oscilar entre el descreimiento radical o la radicalización fanática de las verdades, se hace en mi opinión necesario intentar, proponer desde la pregunta que procura ser aporte, y que este no sea solo desde una creencia personal concluyente. Como psicoanalistas, nuestros instrumentos retoman o retornan desde nuestro quehacer y nuestra posible y subjetiva observación de lo que parece estar a nuestro alcance.

En este caso, la reflexión se orienta a formular una hipótesis, una línea de pensamiento a partir de lo que constituye una de las formulaciones centrales del pensamiento psicoanalítico: lo edípico en su complejidad, en relación con la noción de ética, en tanto lo inconmensurable de cada disciplina sea más un desafío que un impedimento. Lo edípico en su condición de configuración que estructura lugares en los que confluyen formas del deseo y expresiones de su regulación, en términos de lo que podemos denominar la «novela familiar», atravesada por un lenguaje que es secuencia antropológica y cultural. Más allá de su pretendida condición como estructura «universal» y a la vez de «articulador psíquico», su presencia inconsciente en diferentes formaciones sustitutivas le da significado a lo edípico como *complejo nuclear*, más allá de las neurosis, en implícita trama vincular inconsciente y cultural.

Propongo entonces pensar el intrincamiento conceptual esencial de este concepto de la formulación y orientación freudiana, que en su dimensión singular da cuenta de procesos culturales y colectivos aproximándonos, en lo posible, a una concepción de ética que entiendo emergente. Que además implica y subyace en el posicionamiento de cada espacio analítico que habitamos.

Nuestro territorio de trabajo es el que habilita tramitar en transferencia las diferentes formas del dolor psíquico, el malestar, que siempre trasciende de lo singular, las vivencias reales o psíquicas de la insuficiencia y la muerte en sus diferentes formas y amenazas. Registros en un recorrido vital, delineados en angustia, constituidos en un devenir que nos trasciende.

Roudinesco (2014/2015) en el epígrafe de su libro sobre la biografía de Sigmund Freud ubica la siguiente frase de Jean-Paul Sartre: «*El secreto de un hombre no es su complejo de Edipo [...], es el límite mismo de su libertad, su poder de resistencia a los suplicios y la muerte*». Sin lugar a dudas, polisémicas nociones. Cada término es en alguna forma circunstancial y singular, e implica tanto el contexto de diferentes culturas como al contenido otorgado en su enunciación.

En mi percepción, *libertad* y límite, pilares sobre los que se constituye la convivencia humana, emanan del «trabajo» psíquico en dimensión determinante del circuito pulsional, donde lo edípico es proceso estructural y la ética es deriva. Esto es, si lo consideramos en referencia de secuencia cultural desde un fundamento greco-judeo-cristiano, de índole monoteísta y patriarcal, que antecede y condiciona al sujeto.

En definitiva, qué es libertad y cuál el límite encuentra su dimensión en el escenario del encuentro con el otro, y ahí es ya entramado pulsional y edípico, que por consiguiente engarzan sus raíces con la ética. Es esta la premisa que intentamos transitar, por supuesto, siendo más una línea de pensamiento que certeza.

Pensamientos atravesados por la vivencia dolorosa de un tiempo que parece diluir la capacidad humana de palabra y gesto, en el que somos testigos de lo que se va pronunciando como horror (*unheimlich*), ante la exacerbación del individualismo, los fanatismos, la indiferencia y la ajenidad, o el desentendimiento, que se extiende al otro en singular, a la cultura y a la especie en plural, acuñado muchas veces en el desarrollo tecnológico y neoliberal. Aun así, lo humano será siempre más anhelo, siempre más producir que posibilidad cierta o más imaginario reencuentro con un objeto perdido que uno alcanzado, más allá de la forma que su presencia haya adquirido.

La ética que podemos pensar en sentido de lo individual, pero que, en recíproca condición colectiva, es enlace regulador de un orden social.

Aun en su complejidad, da cuenta de aspectos fundamentales de las subjetividades que implican y confluyen en los diferentes espacios de trabajo que habitamos.

Cada vez que la trama edípica va configurando una escena, el psicoanálisis puede constituir un posible eje de comprensión.

DESDE EL MITO A LA TRAGEDIA: EDIPO

Una pregunta inicial: ¿De qué manera la estructuración psíquica, su dimensión singular inconsciente, puede confluir en un orden regulador de la intersubjetividad humana determinante de cultura desde la cual se revierte sobre el sujeto que la habita?

El filósofo polaco Kolakowski (1972/2006) alude a que:

Una sociedad en que el individuo intenta eludir la responsabilidad por los demás y en que languidecen aquellos mitos de carácter vinculante, se sirve más bien de otro tipo de mitos: los mitos del futuro, y en que éste pertenece al más fuerte. (p. 98)²

De alguna manera, en el mito confluyen sentimientos de pertenencia e identidad. Freud busca allí, en el mito. En la cultura helénica descubre a Edipo, comprobando así lo que en su tiempo, conocimiento y cultura va develando desde la clínica en recíproca relación. Descifrando lo inconsciente de un decir sintomático, teorizando desde la clínica de las neurosis.

La tragedia edípica refleja, a la vez que anticipa y constituye, prefigurando en su contenido los términos del conflicto psíquico.

Tomo aquí, de las palabras de Freud en *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]/1996b), la narración de la trama edípica:

2 La forma de mítica, en que el futuro pertenece al más fuerte, requeriría en sí misma un cuidadoso estudio.

Edipo, hijo de Layo (Rey de Tebas) y de Yocasta, es abandonado siendo niño de pecho porque un oráculo había anunciado a su padre que ese hijo, todavía no nacido, sería su asesino. Es salvado y criado como hijo de reyes en una corte extranjera, hasta que, dudoso de su origen, recurre también al oráculo y recibe el consejo de evitar su patria, porque le está destinado ser el asesino de su padre y el esposo de su madre. Entonces, se aleja de lo que cree su patria y por el camino se topa con el rey Layo, a quien da muerte en una disputa repentina. Después llega a Tebas, donde resuelve el enigma propuesto por la Esfinge que le ataja el camino. Agradecidos los tebanos lo eligen rey y lo premian con la mano de Yocasta. Durante muchos años reina en paz y dignamente, y engendra en su madre, no sabiendo quién es ella, dos varones y dos mujeres, hasta que estalla una peste que motiva una nueva consulta al oráculo de parte de los tebanos. Aquí comienza la tragedia de Sófocles. Los mensajeros traen la respuesta de que la peste cesará cuando el asesino de Layo sea expulsado del país.

Pero, ¿quién es él?

«Pero él, ¿dónde está él?

¿Dónde hallar la oscura huella de la antigua culpa?».

La acción del drama no es otra cosa que la revelación paso a paso y se demora con arte –trabajo comparable al de un psicoanálisis–, de que el propio Edipo es el asesino de Layo pero también el hijo del muerto y de Yocasta. Sacudido por el crimen que cometió sin saberlo, Edipo ciega sus ojos y huye de la patria. El oráculo se ha cumplido. (pp. 269-270)

UN MOMENTO PARA PENSAR DESDE LA TRAGEDIA GRIEGA

Un notable texto del filósofo inglés Simón Critchley (2014) transmite que la tragedia es en sí misma, como género y concepción, un mundo en escena, y a la vez, escena del mundo generando pausa,

confrontándonos con aquello que ignoramos sobre nosotros mismos, esa fuerza desconocida y violenta, minuto a minuto. Tal es la presencia algunas veces aterradora de un pasado que quisiéramos desconocer [...] y que, mediante el violento reconocimiento de la verdad de nuestros orígenes, la tragedia nos permite enfrentarnos, cara a cara con aquello que

desconocemos sobre nosotros mismos, y que sin embargo constituye lo que somos. (pp. 30-31)³

En la presentación del mismo libro, en el prólogo al trabajo de Critchley, el filósofo español Ramón del Castillo (2014) agrega: «La tragedia puede ser un estallido del “más allá de la Ley”, pero su devastación deja espacios vacíos para algún orden simbólico» (p. 21).

En la saga edípica, Layo recibe la condena divina por su deseo desmedido e ilimitado con Crisipo, al que, según algunas versiones, rapta y viola, desatendiendo el valor de la hospitalidad allí, donde Layo en su exilio había recibido refugio por parte de Pélope, padre del heredero del reino de Olimpia. Crisipo, en consecuencia, se suicidará.

La condena de Layo alcanza a Edipo, quien, siendo inocente, es condenado desde antes de nacer. Inconsciente de su origen, es ciego hasta que pueda ver⁴, para luego finalizar cegándose al ver. En Edipo, el cegarse es secuela del ver. Pero el ver puede ser tan doloroso como quedar ciego.

Un orden fatal se trasmite en un tránsito transgeneracional entre el poder omnipotente de los dioses cuya propia desmesura se encarna identificatoriamente en lo humano. ¿O es desde lo humano que se procuran dioses en quienes habita la omnipotencia desmedida?

¿Es también la narrativa mítica la que surge de un ordenamiento cultural que la antecede y excede? ¿Es, en secuencia trágica, una experiencia inicial reguladora del deseo la que se manifiesta a través del poder divino, de las que formas del destino son cómplices? Podríamos decir destino o repetición, de la que somos cómplices, en términos del efecto de lo inconsciente.

La pregunta persiste. ¿En qué se sostiene?

¿En esta línea de pensamiento es que Edipo enuncia algo que antecede a Edipo?

3 Sobre la tragedia, agrega: entender la tragedia, tanto la antigua como la moderna, en términos de una experiencia de ambigüedad moral, de complejidad política y de divisibilidad del yo.

4 Surge aquí una interrogante sobre el significado o el alcance de «ver», que en términos de una realidad psíquica está siempre pronta a desdibujar qué es lo que se ve.

A la vez, preguntarnos quién es el «legítimo» padre de Edipo. ¿Layo o Pólipo? Y su madre... ¿es Yocasta o Mérope⁵?

Para Edipo, la duda ha surgido desde lo que creía un aparente saber.

El oráculo transmite el vaticinio: matará a su padre y se unirá a su madre. Así advertido, se va de Corinto buscando huir de un destino irrefutable. Pero la pregunta al oráculo no es solo sobre su origen, también se dirige a un curioso juego de tiempos que revela un futuro.

Aun así, resuena un ¿quién soy?, como búsqueda de un saber que es tanto como su deseo, su enigma. Precisamente él, que es a la vez quien los resuelve.

¿La respuesta oracular condiciona su destino?

¿O es el deseo inconsciente y su prohibición?

¿Se va de Corinto, quizás por resentimiento narcisista ante la duda surgida⁶, buscando una verdad o escapando del destino vaticinado?

Huida de un destino o evitación de una confrontación mortal que conduce paradójicamente a Edipo al cruce de caminos con Layo.

Edipo podrá trabajosamente empezar a ver, o aun nosotros intentamos ver cuando decimos saber o creemos saber, sobre quién es el otro para uno y cuál es mi lugar en términos de una secuencia inconsciente que intentamos vislumbrar.

Es en este sentido que el conocimiento puede ser ley reguladora y la «palabra» que reconoce al otro delimitar lugares.

La ausencia de ley que regule lo pulsional implica quedar sometidos a hegemonías arbitrarias del poder, exacerbando individualismo, diluyendo lo colectivo, socavando niveles éticos.

En lo singular, el dolor puede ser el que surge desde lo «dicho» como certeza única desde un umbral psíquico, que somete o provee premisas condicionantes de fantasías inconscientes o encierro enigmático, hasta

5 Daniel Gil ha trabajado detenidamente este tema en el libro *Antiguos crímenes* (1994).

6 En alguna versión se hace referencia a una pregunta de Edipo, a propósito de su ausencia de parecido con Pólipo y Mérope.

que la palabra que habilita permita alcanzar, aun a tientas, formas de libertad menos condicionada, en un marco ético del encuentro con el otro. Esto constituye también el proceso psicoanalítico.

LO EDÍPICO

La noción de *conflicto* ha sido un eje a través del cual Freud ha construido paso a paso su andamiaje teórico. Desde distintos momentos teóricos y cambios metapsicológicos, el orden pulsional atraviesa al sujeto, modulando la configuración edípica.

¿Podemos pensar que, sin el efecto de los dualismos, no podría tener lugar el conflicto psíquico y humano que decimos confluye y da lugar a la complejidad edípica, y a «su resolución»? Y que involucra en su devenir una perspectiva ética del sujeto, comprometiendo y habilitando paradójicamente su libertad, la cual no es, sin conflicto subyacente.

En la prohibición del incesto en tanto interdicción, que podemos entender interposición, el prototipo de un orden estructurante que legaliza el lugar del otro/s y es en ese sentido en que habilita deseo en sus diferentes versiones y diversidades. Es también así *exogamia*, término que en mi forma de ver implica no solo un devenir de la sexualidad o el movimiento pulsional, sino también capacidad de elaboración simbólica y discriminación.

A lo que Freud accede a través de Edipo es al requerimiento cultural de la interdicción. Sófocles, en términos de tragedia, la anuncia como mandato divino y oracular, entonces cultural, de un destino. Su ausencia puede habilitar la imposición en forma de acto o de dominio posesivo, que podremos entender ingresa en la constitución subjetivante. El poder sobre el otro, las formas arrasadoras de poder sobre los otros se afincan en esto, provengan de lo individual o de lo colectivo. El poder ciego y no legítima.

Pero no solamente en tanto violencia y acto el incesto puede ser silencioso fantasma que encubre distintas formas repetitivas de encuentro, constituyendo síntoma.

No es posible pensar al sujeto solo, siempre surge en relación con una experiencia de amparo. Pero la exposición al deseo inconsciente del otro, a su presencia abusiva, no modula lo pulsional, anclando identificaciones fundamentales.

Siempre implícito el nivel pulsional, es desde este contexto que, ya habiendo recorrido el mayor tramo creativo de su obra, Freud en *Moisés y la religión monoteísta* (1939 [1934-1938]/1993) dice casi lacónicamente: «Ahora bien, ética es limitación de lo pulsional» (p. 114).

La prohibición instala conflicto intrapsíquico que va modulando limitación pulsional, la que siempre será de manera compleja y singular en cada subjetividad a partir de la represión original. Y que, no siendo referida solo a lo parricida e incestuoso inconsciente en la escena nuclear, se acerca más a la condición de una estructuración reguladora subjetiva, en términos de una transmisión cultural que retorna en cada sujeto, quedando impresa en la cultura.

Es en este sentido que en una publicación, hace algunos años, en el semanario *Brecha*, una estimada docente de esta institución, Marta Labraga (29 de julio de 1994), dice:

El conflicto edípico, articulándose sobre el deseo parricida y la prohibición del incesto, conjuga conocimiento e ignorancia. Desmesura y aceptación de los límites, deseo y castración, deseo de fusión y separación, que están en el nudo de la formación del hombre como sujeto y como ser cultural. (p. 26)

PARA UNA PERSPECTIVA ÉTICA

En la aproximación freudiana al concepto de *ética*, este es deriva de la instancia superyoica. No obstante, a mi criterio, requiere una distinción de las formaciones de dicha instancia. Inicialmente el superyó es consecuencia de la internalización de normas y valores morales impuestos por las amenazas y pérdidas siempre implícitas que, metonímicamente, implican el complejo de castración. En tanto amenaza, sería entonces imposición, una forma de *imperativo categórico*, diría Freud, en línea kantiana.

El conflicto inconsciente sobreviene entre lo pulsional y la instancia superyoica, de la que es constitutivo el ideal del yo, que es también reflejo de la confluencia de identificaciones singulares y colectivas que puedan aproximarse más a un nivel ético; aun así, en mi percepción se mantienen más en directa relación con la instancia parental singular, con una

pertenencia como ideal, a veces difícil de procesar. Por ejemplo, si el ideal mandata «ser exitoso» o «poderoso» a cualquier costo, entonces si «todo vale, nada importa», va constituyendo un nivel ideal que, racionalizado, arrasa y desconoce.

Ingresa acá otro nivel, el que supone la diferenciación de culturas, problema no menor, o aun las diferencias que corresponden a sectores de un mismo ámbito, sociedad o cultura. Parece que siempre habrá formas de una exclusión estigmatizante. Remito aquí al epígrafe, al inicio de estas líneas.

No obstante, no podría ignorarse al otro en su diferencia o desubjetivarlo en la búsqueda de una supremacía radical, diría también racial.

La ética no es solo un modo de comportamiento, trasciende la práctica cotidiana que nos regula.

La apropiación de un nivel ético requiere la apropiación subjetiva de un orden que trasciende el nivel de la amenaza o la identificación. Pienso así en una ética que es eje vital. Y quizás otra, que es la que se imprime como origen del derecho, que es temporal o circunstancial. Quizás el derecho sea modificable o falible, aunque no es cualquier circunstancia la que requiere una rápida y cambiante legalización. La que es eje vital va constituyendo, aun en la incerteza, pregunta: «¿Quién soy?», también «¿Quién eres?», en tanto reconocimiento del/los otros.

Siguiendo a Lévinas (1982), y uniéndolo con la concepción de la psicosexualidad infantil, la presencia del otro reflejará, dejará impresa la posible estructura que sostiene el orden pulsional. Lévinas propone una perspectiva de la alteridad desde una experiencia ética, donde el otro domina lo subjetivo en tanto lo precede y es lenguaje, y entonces, cultura.

Dice así en el capítulo que dedica a «La responsabilidad para con el otro»:

Hablo de la responsabilidad como de la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad. La ética aquí, no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo. (p. 79)

Se entiende entonces la responsabilidad como responsabilidad para con el otro.

¿Podemos entender, o extender, también esto en resonancia colectiva como responsabilidad? En especial en tiempos en los que el individualismo o incluso «los individualismos grupales» asumen protagonismo.

Un aporte de Judith Butler (2009) concurre en este sentido: «En efecto: hacerse responsable de uno mismo es confesar los límites de toda auto-comprensión, y considerarlos no solo una condición del sujeto, sino la condición de la comunidad humana» (p. 117).

Es Donald W. Winnicott (1963/1996) quien trasmite complementariamente: «La preocupación por el otro se refiere al hecho de que el individuo se interesa, le importa y siente y acepta las responsabilidades por el otro» (p. 96), lo que deriva de la posibilidad integradora del yo desde un proceso que implica la ambivalencia, resultante de la integración pulsional relacionada con los objetos.

La responsabilidad es en amparo, y entonces representa instancias parentales en un orden identificador cultural que confluyen en regulación social para producir formas éticas de organización. También implica procesos subyacentes de niveles de conflicto intrapsíquicos inconscientes.

Por su supuesto, en lo que atañe al trabajo psíquico del proceso analítico, no se trata de un orden en el sentido de una reformulación altruista del sujeto, sino del deseo que, en escena transferencial, habilita posible responsabilidad.

En *El malestar en la cultura*, Freud (1930 [1929]/1996a) se dedica más en extenso al concepto de ética. «*El superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre estos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos se resumen bajo el nombre de ética*» (p. 137), y un poco más adelante: «Y en efecto, la ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la desolladura de toda cultura» (p. 137).

SIGUIENDO A FREUD

Retomar a Freud es, a mi parecer, siempre imprescindible. En este caso, desde su inicial interés por la antropología y la etnología a sus estudios sobre arqueología y prehistoria que, como señala James Strachey (1955/1996), anteceden a *Tótem y tabú*. Strachey agrega en el prólogo a dicha publicación que desde la correspondencia con Fliess queda

registrada «la devoción» de Freud por los temas antropológicos y culturales (p. 4).

En las primeras comunicaciones psicoanalíticas, entre ellas el «Manuscrito N» (Freud, 1950 [1892-1899]/1986), ya alude a la represión de los impulsos hostiles hacia los padres. Es en este contexto que en ese mismo año 1897 narra a Fliess su sueño «Se ruega cerrar los ojos» (pp. 273-274), asociado al duelo por la muerte de su padre, ocurrida en 1896, sueño que será publicado poco tiempo más adelante en *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]/1996b, p. 323), dando cuenta de los sentimientos ambivalentes en relación con su padre, transmitidos en sus trabajos de esta época en más de una ocasión. Teorización edípica en ciernes.

A propósito de la ética, dice Freud en *Tótem y tabú* (1913 [1912-1913]/1996d): «querría enunciar este resultado: que en el complejo de Edipo se conjugan los comienzos de la religión, eticidad, sociedad y arte y ello en plena armonía con [...] que este complejo [...] constituye el núcleo de toda neurosis» (p. 158).

En «Psicoanálisis» (Freud, 1923 [1922]/1999a) agregará el *derecho*, dando cuenta así del nacimiento de una organización social «en la época primordial de la humanidad» (p. 249).

De nuevo, en *El yo y el ello* (1923/1997), recurriendo a la hipótesis de *Tótem y tabú*: «se adquirieron, filogenéticamente, en el complejo paterno una religión y limitación ética⁷, por el dominio sobre el complejo de edípico genuino» (p. 38). Dominio genuino no es, a mi entender, sepultamiento o aniquilamiento, sino el proceso o trabajo psíquico por el cual se arriba al reconocimiento del otro, en su alteridad.

El malestar en la cultura (Freud, 1930 [1929]/1996a) complementa la perspectiva:

Acaso se pueda empezar consignando que el elemento cultural está dado con el primer intento de regular estos vínculos sociales. De faltar ese intento, tales vínculos quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo, vale decir, el de mayor fuerza física los resolvería en el sentidos de sus

⁷ Trascendiendo aquí lo concerniente a una perspectiva de género.

intereses y mociones pulsionales. [...] el poder de la comunidad se contrapone como derecho, al poder del individuo [...]. El siguiente requisito cultural es, entonces, la justicia, o sea, la seguridad de que lo jurídico ya establecido no se quebrantará para favorecer a un individuo. (pp. 93-94)

El malestar en la cultura, el de este tiempo y no solamente, no puede, no debería justificar la desaparición de una responsabilidad individual y colectiva limitativa de un poder omnipotente y total, en ninguna de sus manifestaciones. Así sea desde el sometimiento que suponen las formas intransigentes del capital, que van diluyendo posibilidades solidarias.

Emergente del mítico asesinato del padre originario, todopoderoso y tirano de la horda, es que sobrevendrá un advenimiento de la cultura, en la trama que prohíbe incesto y parricidio. Desde la violencia del inicio, precisamente a partir de la construcción, siempre compleja y ambivalente, de «padre», y en la identificación primera con él, es que Freud ve las formas de regulación de la convivencia organizando formas legalizadoras, limitantes del poder.

Reafirmando lo concerniente a la identificación, en 1921, en el cap. 7 de *Psicología de las masas* y análisis del yo (Freud, 1921/1999b), comienza diciendo lo siguiente: «El psicoanálisis conoce la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona. Desempeña un papel en la prehistoria del complejo de Edipo» (p. 99). Y más adelante agrega: «toma al padre como su ideal» (p. 99).

Enunciación que, señalamos, siempre enigmática en su carga genérica, requiere pensar que alude a una imprescindible identificación en un origen, identificación primaria como premisa de lo que pueda denominarse una «función paterna» con independencia de quien la enuncie, dando lugar a formas simbólicas de humanización.

Pero, además, el lugar simbólico que implica «matar al padre» habilita, en sentido edípico, el deseo exogámico y la identificación.

Introduce la posibilidad social de reconocer al otro, hermano, prójimo y al colectivo que habitamos, lo que viabiliza atemperar la supremacía de la violencia.

Podemos pensar que «matar al padre» implica, en esta significación simbólica, la capacidad de sobrevivir de padre e hijo en un posible ordenamiento ético y afectivo. Se introduce así un aspecto de la confrontación

generacional que requiere el soporte de la mixtura ambivalente. Como toda construcción mediada por la represión primaria, constituyendo psiquismo y así malestar neurótico, la ambivalencia señala ser y no ser como el padre.

Volviendo a la premisa en que Edipo es estructura y complejo nuclear estructurante, esto supone también una dimensión narcisística. Narciso y Edipo como referencia a un momento condicionando en una dimensión *a posteriori* (*Nachträglichkeit*), sexualidad inconsciente. Compleja y fundante trama estructural en interrelación cultural subjetivante.

La estructuración implica el apuntalamiento, en términos de relación de amparo, de presencia y ausencia, como origen y modelo. Estructuración que implica a un *infans* intentando descifrar lo enigmático o incomprendible del otro de una transmisión inconsciente que, sumida en las formas de libidinización nuclear, resurgen como demanda pulsional. Es desde esta noción de amparo que surgen los aspectos fundamentales de la sexualidad humana: la necesidad vital, la pulsión en su fuente somática, la contingencia del objeto, el deseo en su ambivalencia y errancia sostenida.

Desde allí la bisexualidad que Freud señala desde *Tres ensayos de teoría sexual* (1905/1996c) como disposición de toda forma de sexualidad humana, que implica dos tiempos. «*El hallazgo (encuentro) de objeto es propiamente un reencuentro*» (p. 203). *O su búsqueda*.

Conjunción narcisística y edípica que habilita el desasimiento como proceso, que permite elaborar la condición del inicio inapelable de un destino pulsional incestuoso. *Drang* pulsional surgido como emergencia o exigencia corporal como condición de *Anlehnung*, esto es, apoyo condicionante del encuentro que es origen de la sexualidad en una relación de amparo⁸.

La secuencia generacional acuna y tiñe la ilusoria omnipotencia narcisística originaria, modelando la posible trama edípica. Vicisitudes de *his majesty the baby*.

El intrincamiento narcisista y edípico entonces será más en términos de una elaboración que de un sepultamiento, y más en función del sosteni-

8 Utilizo aquí la noción de *amparo* incluyendo las formas presencia-ausencia determinantes del sujeto psíquico en condición subjetivante.

miento de una ley organizadora, amenazada por el deseo de las formas incestuosas de relación con los objetos. Estas perduran y retornan con vigencia conflictiva desde la psicosexualidad infantil. En la frontera inconsciente de lo narcisístico y edípico, busca formas fantaseadas de realización, encierros que subordinan formas de satisfacción dual. Conflicto y angustia, ambivalencias y culpa en forma de una, muchas veces imperceptible, repetición. Desde allí la construcción del lugar del posible descentramiento de un encierro que puede adquirir distintas consecuencias psíquicas, donde se hacen afectivas y efectivas las manifestaciones de la angustia.

Dicho de otro modo, con letra de Marcelo Viñar (1994) en *Antiguos crímenes*:

Escena familiar de la filiación donde todos supimos, antes del análisis y de los libros, aunque estos rubriquen la convicción, que allí se pone en representación y en acto algo fuerte e intenso que nos acompañará durante toda nuestra existencia y que de un modo o muchos, no siempre coherentes y conscientes, marcará nuestro destino. Drama de violencias donde coexisten el amor, la gratitud y el reconocimiento, con el desdén y la vituperación, escenas donde priman sentimientos cándidos e inquietantes. (p. 41)

El Edipo será desasosiego vital en tanto repetición desapercibida que signa un lugar también en la serie placer-displacer⁹. Pero la pregunta sobre qué es placer o displacer requiere ser interpelada no desde una normatividad homogeneizante, sino desde el trabajo con lo inconsciente. Será imprescindible una consideración que incluya otro dualismo, el que va más allá del principio de placer.

Por otro lado, también la repetición de los discursos establecidos desde lo nuclear y la cultura puede perpetuar una demanda de amor o enlazarse a un deseo ilusorio de unión privilegiada, cualquiera sea esta, que requiere del proceso elaborativo singular.

9 ¿Podemos pensar cuánto de esta serie tiene fundamentos en fantasías edípicas que vinculan la culpa, por ejemplo, a un placer «masoquista»?

FINALIZANDO

De alguna manera, Edipo es, en su complejidad, un modelo que inaugura una posible humanización y sostiene aspectos de un orden cultural de diferencia, de alteridad y de producción ética, también responsabilidad por el otro, que no es lo mismo que sentimiento de culpa.

La consistencia legalizadora, representada desde un lugar diferente, va construyendo el límite que instaura un orden de diferencia, que no es el de la versión única que busca igualar, escotomizando la desigualdad, ni la de la ambición por un poder autoritario.

Lo edípico, en tanto lazo social, modela y modula la manera en que cada cultura regula el límite sobre el cuerpo del otro.

Y esto es, en tanto transmisión de una ética, que es también una forma del amparo. Que permite distinguir lo diferente del otro y el enigma de su deseo, aceptando no saber.

Pero orden ético o legitimador no es rigidez ni permisividad, es límite desde la noción de *amparo*. Amparo, a veces refugio de las formas de la propia demanda pulsional. En ausencia de esta noción de amparo, las formas de exclusión y de desarraigo prevalecen en lo social o singular.

El desamparo instituido diluye la ética, constituyendo, por lo contrario, formas de violencias en versión de cultura que se encubren, muchas veces sutilmente, en expresiones discursivas políticas que enlazan modos de estructuración singular.

Si bien la ética es atinente a cada tiempo y cultura, lo que se universaliza y sería necesario, en mi opinión, es sostener el nivel simbólico que da lugar a la diferencia, al límite en tanto regulación de la desmesura y producción de alteridad.

Implica, además, cuestionar formas prescriptivas de normativización.

El Edipo es el trabajo psíquico de habilitar y reconocer quién es ese otro, cuál es su lugar con relación a mí y los otros, y, entonces, cuál es mi propio lugar en esa relación, aun desde el conflicto humano.

También puede ser la demanda dirigida al otro del sostén inicial, que luego busca repetirse en expresión sintomática de manera inconsciente en el encuentro posterior, mientras se procesan diversas formas del *desasi-*

miento. Estas implican elaboración de duelos que entraman y presentifican las configuraciones narcisistas y edípicas, en recíproco proceso.

Demanda imperativa que puede forjar la vivencia de una posesión en lenguajes que provienen de lo inconsciente o aun del discurso cotidiano en trama de poder.

Esto incluye una pregunta, no menor, sobre qué es lo que me pertenece y qué no, qué se procesa desde esta dimensión de estructuración psíquica inicial. Lo incestuoso es fundamento inconsciente de esta posesión de dominio sobre el otro.

Posesión y poder constituyente, en el peor de los casos, que busca ser derecho, a la vez que lo amenaza. Y que ciega en tanto no se ha constituido en un límite arraigado en el sujeto de qué se puede y qué no.

Y si existe alteridad, el otro comienza a ser un enigma, en su diferencia reconocida. No el que se interpone en un camino. Esto habilita reconocer el orden pulsional singular, que confluye en el orden de lo colectivo y retorna en subjetividad.

La ausencia de una regulación como función mediadora afecta el orden simbólico, sin el cual el acto, en cualquiera de sus formas, adquiere presencial dominio, buscando legitimarse arbitrariamente. Pienso que este nivel de la conceptualización edípica, en clave postheteronormativa, diluye la polaridad que concierne a lo biológico o a una concepción binaria de la diferencia. Se restringe también, de esta forma, entender el fundamento de lo edípico, adosado a conceptos de salud o enfermedad, o a una normatividad asilada en diferentes manifestaciones del poder o el beneficio de lo corporativo o institucional.

Finalmente, aun en su dimensión muchas veces cuestionada, «donde ello era, yo debe advenir», puede no haber caducado cuando, procesalmente, paso a paso, transferencia mediante, en el sujeto y en la cultura se genere trabajosamente regulación ética que se interponga entre las condiciones humanas de creación e históricos niveles de destrucción, aun a sabiendas –y de la misma manera en que Freud siempre supo–, su condición de escenarios de lo humano. Validando también de esta manera el marco y vigencia del trabajo psicoanalítico. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Castillo, R. del (2014). Prólogo. En S. Critchley, *Tragedia y modernidad*. Trotta.
- Critchley, S. (2014). *Tragedia y modernidad*. Trotta.
- Freud, S. (1986). Fragmentos de la correspondencia con Fliess. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 1). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1950 [1892-1899]).
- Freud, S. (1993). Moisés y la religión monoteísta. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 23). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1939 [1934-1938]).
- Freud, S. (1996a). El malestar en la cultura. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 21). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930 [1929]).
- Freud, S. (1996b). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 4). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900 [1899]).
- Freud, S. (1996c). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (1996d). Tótem y tabú. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 13). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913 [1912-1913]).
- Freud, S. (1997). El yo y el ello. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (1999a). Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido». En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923 [1922]).
- Freud, S. (1999b). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).
- Gil, D. (comp.) (1994). *Antiguos crímenes: Edipo-Narciso-Caín*. Trilce.
- Kolakowski, L. (2006). *La presencia del mito*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1972).
- Labraga, M. (29 de julio de 1994). La violencia de los orígenes. *Brecha*.
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1992).
- Lévinas, E. (1982). *Ética e infinito*. La Balsa de Medusa.
- Perelberg, R. (2010). Padre asesinado, padre muerto: Revisitando el complejo de Edipo. *Revista Anual de Psicoanálisis*, 25, 157-172.
- Roudinesco, E. (2015). *Freud en su tiempo y en el nuestro*. Debate. (Trabajo original publicado en 2014).
- Sogliano, G. (2022). *¿Cómo haremos para vivir juntos? O sobre un «decir» del futuro*. *Calibán*, 20(1), 94-103.
- Strachey, J. (1996). Nota introductoria. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 13, pp. 3-6). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1955).
- Viñar, M. (1994). El Edipo freudiano, un saber recurrente y sin fin. En D. Gil (comp.), *Antiguos crímenes: Edipo-Narciso-Caín* (pp. 39-51). Trilce.
- Winnicott, D. W. (1996). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós. (Trabajo original escrito en 1963).

La función del analista en la construcción del espacio psíquico



MÓNICA EIDLIN¹

DOI: 10.36496/N139.A10

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-9320-4381](https://orcid.org/0009-0001-9320-4381)

RECIBIDO: AGOSTO 2024 | ACEPTADO: SETIEMBRE 2024

RESUMEN

Este trabajo aborda la experiencia analítica con pacientes que viven en un estado de constante inquietud psíquica, experimentando las demandas internas y externas como amenazas que desestabilizan su frágil equilibrio psíquico. A través del caso de Ana, se analizan las manifestaciones de la vulnerabilidad del yo, donde el temor a la desorganización mental la lleva a emplear mecanismos defensivos extremos, como la identificación proyectiva y la construcción de un «muro narcisista» que la aísla de la relación con el analista. La paciente presenta dificultades para construir su propia historia, con trastornos en la temporalidad y espacialidad, lo que impide la creación de un campo de trabajo analítico durante un período prolongado. A pesar de la presencia regular de Ana en las sesiones, su discurso inquieto y excesivamente cargado de afectos dificulta la posibilidad de ser escuchada y pensada. Desde una perspectiva contratransferencial, el trabajo reflexiona sobre los desafíos que plantea el tratamiento de pacientes con una fragilidad significativa en su sentimiento de sí y en sus relaciones con los otros, cuyo origen

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

radica en fallas tempranas en la estructuración del yo, generando límites confusos que obstaculizan el establecimiento de una nueva forma de relación objetal en el encuadre analítico.

DESCRIPTORES: TRANSFERENCIA / CASO CLÍNICO / CONTRATRANSFERENCIA
/ BORDERLINE / VACÍO / IDENTIFICACIÓN PROYECTIVA

SUMMARY

This paper deals with the analytical experience with patients who live in a state of constant psychic restlessness, experiencing internal and external demands as threats that destabilize their fragile psychic equilibrium. Through Ana's case, we analyze the manifestations of the vulnerability of the ego, where the fear of mental disorganization leads her to use extreme defensive mechanisms, such as projective identification and the construction of a «narcissistic wall» that isolates her from the relationship with the analyst. The patient has difficulties in constructing her own history, with temporal and spatial disturbances that prevent the creation of an analytic work field for a prolonged period of time. Despite Ana's regular presence in the sessions, her restless and overly affective discourse hindered the possibility of being heard and thought. From a countertransferential perspective, the paper reflects on the challenges of treating patients with a significant fragility in their sense of self and in their relationships with others, which originates in early failures in structuring the self and generates confusing boundaries that hinder the establishment of a new form of object relationship in the analytic setting.

KEYWORDS: TRANSFERENCE / CLINICAL CASE / COUNTERTRANSFERENCE
/ BORDERLINE / EMPTYNESS / PROJECTIVE IDENTIFICATION

Algunos pacientes viven en un estado de inquietud psíquica casi permanente, ya que vivencian las demandas del mundo interno y externo como una amenaza constante y potencialmente traumatizante para su equilibrio psíquico. Cualquier situación que les requiera un vínculo emocional más profundo descubre una susceptibilidad extrema al rechazo, a la herida narcisista y a la pérdida del otro. La fragilidad de su estructura psíquica es tal que el temor a la desorganización mental los lleva, en algunos casos, a refugiarse en sí mismos en un intento de protección extrema de un yo precariamente constituido.

Ilustraré estas ideas a partir del caso de Ana. En ella, la angustia, el dolor psíquico que atacó su capacidad de pensar y elaborar sus afectos solo podía adivinarse a través de una catarata de pensamientos obsesivos, reiterativos, confusos, que reproducían en mi mente la imagen visual de un muro de piedra invencible y narcisista que se interponía entre ambas. Asistía a la consulta regularmente; sus faltas eran excepcionales. Pero, una vez instalada en el espacio analítico, recreaba inmediatamente un ambiente propio, inaccesible y omnipotente, constituyente de una «protección anties-tímulo psíquico» (Green, 1983/1986) que me excluía como objeto externo. Sin embargo, su discurso inquieto, sin cortes ni pausas, movilizaba a su vez una descarga excesiva de afectos indiscriminados, cargados de proyecciones inquietantes, como si intentara comunicarme la amenaza de un yo que se vacía, se desvanece y necesita desesperadamente reunirse con una analista-objeto que la reasegure del riesgo de una amenaza a su integridad. El uso constante de la identificación proyectiva revelaba la imago de un lactante invadido de sentimientos y emociones incontrolables, que desbordaba mis posibilidades de escucharla y pensarla. Tal vez esta era la única manera que Ana podía compartir conmigo «los efectos de una experiencia catastrófica, sufrida en su vivencia relacional precoz en un momento en que era incapaz de contener y de elaborar psíquicamente lo que experimentaba» (McDougall, 1978/1982, p. 229). Hacerme sentir lo que no podía representar, la extrema rigidez y el derrumbe narcisista, movimientos que ocurrían casi instantáneamente y me colocaban, desde lo contratransferencial, al límite de mis posibilidades de funcionar como analista.

A partir de estas características y otras que iré desarrollando, mi interés en este trabajo es reflexionar sobre la particularidad del encuentro analítico

que se establece con pacientes que, como en el caso de Ana, padecen de una fragilidad importante acerca del sentimiento de sí y en la relación con los otros, en donde los límites confusos indican fallas en la estructuración temprana del yo. Las dificultades de Ana en la construcción de su propia historia, los trastornos en la temporalidad y espacialidad impidieron, durante varios meses, la instauración de un campo de trabajo, de un vínculo entre Ana y yo. Ya desde la primera sesión percibí una atmósfera desconcertante, perturbadora y, sobre todo, muy confusa. ¿Qué espacio le dejó su madre? ¿Qué espacio le dejó ella a la madre? ¿Cómo ir construyendo límites que determinen una nueva forma de relación objetal en el interior del encuadre analítico?

A su vez, propongo interrogarnos acerca de los efectos en la contra-transferencia que hacen difícil al analista sostenerse en un lugar permanentemente amenazado. Momentos regresivos del análisis nos revelan una dinámica transferencial y contratransferencial que Green (1983/1986) describió como la «intrusión y exclusión del objeto». Transferencias intensas, prematuras y rápidamente fluctuantes que, como señala O. Kernberg (1975/2001), «tienden a provocar en el terapeuta fuertes reacciones contratransferenciales que, en ocasiones, revelan la esencia más significativa de las caóticas manifestaciones del paciente» (p. 58). En este escenario, el analista debe cumplir el papel, según la terminología de Bion (1962/1980), de «aparato pensante».

Sin embargo, estos casos desafían la capacidad del analista para pensar. Ponen a prueba su habilidad para tolerar la expresión transferencial de afectos que aún no han sido significados, su capacidad para manejar sus propias actuaciones, su tolerancia hacia la falta de comprensión y su inseguridad respecto a su rol como psicoanalista. ¿Acaso esto y más no formará parte del proceso de análisis con este tipo de pacientes? ¿Cómo movernos en este escenario? ¿La urgencia por realizar interpretaciones o señalamientos es respuesta a las demandas del paciente o a la necesidad del analista de rescatarse de una situación transferencial-contratransferencial que lo desborda e inmoviliza? Tal vez lo importante, como señala Winnicott, es ser capaces de esperar. Es el paciente el que dará las señales de aquello que, de su historia subjetiva, no pudo ser comprendido ni traducido en un espacio analítico en el cual la función de la analista-objeto se

prestará «a simbolizar» (en su alteridad) y «para simbolizar» (favorecer la simbolización) (Roussillon, 1999).

Ana me consultó cuando tenía dieciocho años, derivada por un psiquiatra. Algunos años atrás había comenzado una psicoterapia psicoanalítica –que abandonó luego de unos meses– a causa de una depresión grave que ella relacionaba, y esto es lo llamativo, no con una ruptura amorosa, sino con la posibilidad de comenzar una relación amorosa con un chico que le gustaba mucho. A partir de allí comenzó con intentos suicidas, abandonó sus estudios y a sus amigas. Contaba que necesitaba estar sola la mayor parte del tiempo, pues permanentemente se comparaba con sus compañeras, sus padres y sus hermanos, y se sentía inferior.

Había comenzado tres carreras diferentes y las había abandonado al poco tiempo. No obstante, en ocasiones buscaba liberarse de la sensación de desborde o de vacío emocional a través de contactos sexuales casuales y una vida de peligrosa promiscuidad. Desde entonces, vivía en una dolorosa soledad, convencida de que sus padres eran los culpables de todos sus problemas, y cuando fracasaba en algunas de sus relaciones, lo cual ocurría habitualmente, los otros se convertían en los responsables de sus conflictos no resueltos.

Estoy en un pozo depresivo, lo único que quiero es morirme. La vida se me terminó, me tiene horrible, no voy a ser nada, no tengo nada, me siento totalmente frustrada, y todo por culpa de él. Es raro, todo estaba bien hasta que quiso empezar a verme más seguido. Me gustaba, pero fue como que se paró el mundo; fue un shock enorme. Me acuerdo que cuando me lo dijo, al otro día me tomé un paquete de pastillas, hice una mezcla y estuve internada cuatro *días*. No lo quise ver más. Ni sé lo que tomé. Pero después me pasó otras veces: iba a clase y me sentía inferior. Vivir con mis padres es enloquecedor, ellos son los exitosos, y yo una incapaz. En el examen que di en mayo me fue mal, y me vino un ataque de agresividad que empecé a romper cosas. Vino la emergencia y terminé internada.

Desde las primeras entrevistas y durante un tiempo prolongado, sentí la presencia de una atmósfera desconcertante, confusa y frustrante. Ella hablaba de muchas situaciones diferentes a la vez, lo cual dificultaba

seguirle el hilo de su pensamiento. A pesar de ello, decidí tolerar su confusión intentando empatizar con la totalidad de la situación emocional de Ana, incluidos los aspectos vulnerables y angustiados de su vivencia subjetiva. Lentamente fui descubriendo que la manera en que Ana descargaba su sufrimiento no consistía en una demanda a un otro-analista que la escuchara, la comprendiera; no buscaba la eficacia del poder interpretativo de su analista. La sensación era de estar frente a una niña asustada, desbordada, que necesitaba ser escuchada y, al mismo tiempo, intentaba defenderse de un terror a la desorganización que actuaba como telón de fondo y necesitaba imperiosamente expulsarlo de su esfera psíquica. Todos mis intentos de hallar algún significado eran ignorados: «Ah, no sé, no sé». No solo me excluía como interlocutor, sino que parecía que sus esfuerzos estaban dirigidos a inmovilizar a su analista y hacerme sentir «incapaz» de tomar contacto con su mundo interno. Y lo lograba. Ana me necesitaba para inmovilizarme, algo que comprendí tiempo después.

Mientras tanto, preocupada por encontrar un buen nivel de investidura, intentaba igualmente algunas preguntas, algunos señalamientos, como un modo de eludir un estado de vacío, producto de excesivas identificaciones proyectivas, que se iba apoderando del espacio analítico amenazado de «congelamiento» o de «petrificación» (Roussillon, 1999). En algunas ocasiones, cuando su discurso era muy confuso, mis intervenciones apuntaban a discriminar lo que era de ella y lo que no, la ayudaba a ordenar, a jerarquizar, un modo de estar presente sin comprometer el análisis de la relación transferencial.

Ana era muy insistente en sus demandas de aprobación y justificación de sus conductas agresivas. Era todo o nada. Si yo intentaba mostrarle algo diferente, lo sentía como un ataque a su persona, y nuevamente el encierro omnipotente de autosuficiencia activaba un movimiento de «desinvestidura» (Green, 1990) que se manifestaba en un no querer saber ni escuchar. Nuevamente: “No sé, no sé”. No podía aceptar nada de mí y yo no debía decir nada, sino escuchar pacientemente. Me sentía incapaz e identificada con un espacio vacío de objetos, sin saber qué decir. Y si intentaba correrme de ese lugar-no lugar asignado, su discurso se aceleraba al modo de un hemorragia mental que impedía todo intento de establecer un límite.

Ana me comunicaba «un doble de su experiencia afectiva y corporal» (Green, 1990), y yo me convertía en su homólogo; yo no representaba a su madre ausente, yo era su madre ausente, sin palabras e inmovilizada, incapaz de marcar una diferencia que sostuviera mi función como «doble reflector» (Roussillon, 2004), y de esa manera crear un sentido nuevo de la relación analítica.

Durante un tiempo experimenté una sensación de impotencia, enojo y desaliento frente a una situación analítica que sentía temporalmente estancada. Pensé en más de una oportunidad en renunciar; no dudaba que ella necesitaba vivenciarme como una madre muerta, pero ¿cómo crear, parafraseando a Winnicott (1971), desde el «hueco», desde el «vacío», una forma de reunión con el objeto, cuando la existencia real del analista es negada? Aunque, paradójicamente, en algunos casos «lo único real es la brecha, es decir, la muerte, la ausencia o la amnesia» (p. 22).

Todos estos pensamientos fueron tomando cuerpo en mi mente. Tenía muy presente el impacto que le provocó la posibilidad de un vínculo más íntimo con el chico que le gustaba. En una sesión determinada, en contacto pleno con mi contratransferencia, intenté poner en palabras esa imagen tan recurrente en mí, el «muro de piedra». Le pregunté si el «no sé» tan presente en las sesiones no sería una forma de inmovilizarme y de sentir que ambas estábamos inmovilizadas. Le dije: «Yo no existo, por lo tanto, tú no existís para mí, y quizás tú sientas la necesidad de compartir esa experiencia conmigo...». Ana seguía hablando como si no me hubiera escuchado, y le agregué:

Tal vez salir de esta inmovilidad tan conocida supone acercarte más a mí y a esperar algo de mí. Tal vez sientas mucho temor a no recibir de mí lo que estás necesitando, y por eso prefieres inmovilizarme, congelarme, y de esa forma dejo de ser alguien que pueda fallarte, defraudarte.

En ese momento su discurso pareció quebrarse en una variedad de conductas no verbales y su cuerpo y su mirada adquirieron una movilidad particularmente sobrecogedora. ¿Una señal del inicio de una relación analítica? Lo que ocurrió después no lo podría definir como un gran cambio, pero sí algo había ocurrido. Ana en ocasiones se detenía a escucharme; mis

intervenciones vinculadas a su transferencia y a su funcionamiento mental no eran recibidas con indiferencia. Yo comenzaba a adquirir vida, aunque rápidamente desaparecía de su mundo interno. Parecería que la desaparición era lo que definía el vínculo. ¿Sería una forma de conservarlo?

Pudimos ir comprendiendo, junto con mis inquietudes por abandonar también el tratamiento, que lo que necesitaba recrear en la transferencia era «algo que no ocurrió, a causa de una ausencia de respuesta de parte de la madre/objeto» (Green, 1990, p. 82). Un material que se fue desplegando algunos meses después y nos permitió entender, a partir de algo que le había contado su abuela, que –siguiendo a Winnicott (1971)– lo «real» para Ana fue la ausencia de su madre, quien, inmediatamente después de su nacimiento, cayó en un estado depresivo importante a raíz de la muerte de un hermano. Permaneció en cama «inmovilizada» y ausente durante un tiempo prolongado debido a hemorragias recurrentes que luego reaparecieron esporádicamente a lo largo de su vida.

La «inmovilidad» fue adquiriendo entonces diferentes significados. Intentaba mostrarle, entre otras cosas, que mantenerme inmóvil era una forma de mantener un vínculo con una madre-analista ausente; quizás era una forma de no perderme. Reconocer mi existencia como alguien «real», pero separada, tal vez la hacía sentir desamparada y expuesta a una intensa sensación de inseguridad. Pero, al mismo tiempo, acercarse más a mí la hacía correr el riesgo de volverse muy dependiente de mí, y eso le generaba mucho temor.

Un arduo trabajo que supone, entre otras cosas, como señala Fanny Schkolnik (2007), la tarea de facilitar representaciones. Este objetivo busca construir puentes y realizar la facilitación de representaciones-meta que permitan construir conexiones y enlaces en una malla representacional fallante que impide el encadenamiento representacional necesario. Es un juego delicado que oscilaba entre derribar «el muro de piedra» y la transformación del vacío en una presencia existente, confiable, imaginable.

Pero quisiera detenerme justamente en esa oscilación: el movimiento que se produce desde ese congelamiento compartido hasta un creciente grado de discriminación del sujeto con el objeto primario, «de modo que si el sujeto intenta romper esta soldadura, corre el riesgo cierto de perder al objeto y, con el objeto, se pierde el débil sentimiento de sí que posee»

(Garbarino, 1986, p. 19). Ese intervalo que, según A. Green (1990), «se experimenta como tiempo muerto, al que el sujeto no sobrevivirá» (p. 83).

Al cabo de unos meses de análisis, Ana contó que había ido al dentista a sacarse las muelas de juicio: «No me gusta la idea de sacármelas, están muy adentro y están haciendo presión. También me impresiona que me saquen sangre. Vi una película de un parto, pero era un aborto, y me desmayé». Ella lograba contactar con el impacto de la separación-aborto-muerte. Tenía a su disposición una cadena de representaciones que podía verbalizar y trabajar en el análisis, en un registro diferente, aunque la representación pudiera establecerse en un nivel muy primario de la fantasía del cuerpo. Al mismo tiempo, su trato hacia mí se fue tornando cada vez más provocador. Buscaba innumerables motivos para criticarme, me decía que yo era demasiado cara para lo que hacía, que le gustaría una psicóloga más joven y que el título que colgaba de la pared lo había comprado en alguna feria de barrio. Llegaba tarde a las sesiones y estuvo ausente durante dos semanas debido a un viaje que hizo sin avisarme, lo cual contrastaba con ocasiones en las que se enfadaba porque quería extender la duración de las sesiones, mientras yo me adhería a los cincuenta minutos establecidos. Las transferencias fueron adquiriendo mayor complejidad y se volvieron más intensas en el despliegue de las demandas insaciables de las necesidades narcisistas. Comenzaron a surgir representaciones mentales más complejas y matizadas, incluyendo transferencias libidinales y agresivas. Mi inmovilidad dio paso al establecimiento de un objeto-analista anhelado y criticado. El doloroso reconocimiento de su lucha por anular mi existencia como alguien real y diferente se unió a interpretaciones sistemáticas y persistentes sobre su autosuficiencia como refugio del terror que significaba el compromiso afectivo conmigo y con los demás. Esto me convirtió en la responsable del reconocimiento de sus necesidades y dependencia hacia mí y hacia los otros, lo que fue dando lugar paulatinamente al afecto. Sin embargo, era un afecto cargado de una rabia intensa hacia mí cuando sentía que la abandonaba o no le daba más tiempo en las sesiones, hacia su padre por su indiferencia y hacia toda su familia por tratarla como un «bebé» incapaz y poco confiable. Esta rabia la ayudaba a evitar el acercamiento amenazante con el otro, sirviendo como una barrera protectora frente a la vulnerabilidad que implicaba la intimidad emocional.

El proceso de introyección del objeto-analista la enfrentaba a la locura de la expulsión, del aborto y nuevamente la desaparición, como ocurrió con su «enamorado». ¿El refugio en la inmovilidad como defensa frente al temor a perderlo todo? Sin embargo, las cosas que la hacían sufrir iban adquiriendo significado. Ana podía hablar de lo que sentía, comunicar su odio y su dolor. ¿Y el amor? No era tan fácil.

Recuerdo que, al final de una de estas sesiones tan extremas, recibí un mensaje en mi celular: «¿todo ok? gs» [gracias]. Paulatinamente fui comprendiendo que el mantenerme inmóvil era también una forma de protegerme de su intrusión. Un escenario analítico marcado por intensos movimientos de *inclusión* y *exclusión* en los que la presencia del otro fue gradualmente arraigándose en su mundo interno de forma más estable, acompañada de una incipiente preocupación por la supervivencia de su analista.

Los pacientes de hoy día presentan cada vez más una forma de padecimiento centrado en su imposibilidad de amar, sensaciones profundas de insatisfacción en las relaciones sociales, dificultad en el control de los impulsos y estados de angustia, vacío y depresión. La experiencia del vacío subjetivo se erige como una de las vivencias mentales y corporales más dolorosas, atrapando tanto al paciente como al analista en uno de los abordajes más desafiantes y enigmáticos de la clínica contemporánea. Intentaba una y otra vez entender o interpretar este vacío y sus efectos; sin embargo, no lograba captar completamente su esencia en su profundidad y complejidad. Sentía que Ana caía repetidamente en estas sensaciones, y yo me daba cuenta cada vez más de mis limitaciones para entender estas experiencias en su totalidad, temiendo que el vacío también pudiera afectarme. Esto nos conducía a ambas a enfrentar una posible situación de *impasse*. Un *impasse*, a mi entender en el caso de Ana, traducido en la imposibilidad del analista de desasirse de la inmovilidad que siente, como eco de la inmovilidad psíquica de su paciente. En este sentido, entiendo lo que dice Roussillon (2007) cuando habla de una «transferencia por inversión» que le permite al analista sentir el sufrimiento del paciente.

El analizando no viene simplemente a hacer reconocer lo que, de él, quedó como letra muerta en su historia; viene a hacer escuchar, ver o sentir lo que

no pudo tener lugar, y convoca al analista a ser el «espejo» de lo que en su historia fue negativizado: el «espejo de lo negativo» de su vida psíquica. Viene a hacer compartir lo que, por no haberlo sido históricamente, está en suspenso de apropiación subjetiva y negativizado. (p. 203)

Una situación similar a lo que ocurre con el bebé, mediatizada por una madre-analista que se haga eco de sus afectos y sensaciones. Pero, al mismo tiempo, se le debe explicar que lo que ella le muestra es el reflejo de lo que él siente, como un modo de evitar la amenaza de una confusión del yo y del otro. Como señala Green, un doble tiene que dejar lugar para el ausente en la posibilidad de crear un «objeto analítico» cuya condición esencial es que puedan establecerse relaciones de homología y de complementariedad entre el analista y el paciente.

Pero, insisto: la vivencia del cuerpo inmóvil, inerte, paralizado de su madre es lo que transferencialmente necesitaba hacerme sentir en diferentes momentos de la sesión. Esto revela que lo que no ocurrió fue la posibilidad de introyectar una estructura estable y confiable, semejante a la protección y sostén de la madre en el *holding* que señala Winnicott (1965) o como la madre continente de Bion (1962/1980), que se traduce en la mente del niño en la posibilidad de creación de representaciones sustitutivas. En el modelo bioniano, la madre debería ser capaz de recibir y aceptar aquellas experiencias insostenibles que el bebé no logra procesar, soportar el efecto de estas proyecciones en su mente y en su cuerpo, pensar sobre ellas, comprenderlas y, una vez transformadas en su propia mente, devolvérselas paulatinamente en forma desintoxicada. Dentro de esta perspectiva, señala Viderman (1970) que la función del analista no se limita a revelar un sentido oculto, sino a construir un sentido nunca formado antes de la relación analítica.

En una palabra, abordamos un tipo de vínculo analítico dominado por una situación transferencial y contratransferencial no reductible al abanico de las neurosis denominadas clásicas; los pacientes que nos consultan demandan de nosotros que seamos copartícipes con ellos de la creación de lo que nunca estuvo. Nos enfrentamos con fallas a nivel de la represión originaria y una fuerte desmentida de la alteridad que afecta las posibilidades de simbolización al comprometerse el registro metafórico,

imprescindible para el trabajo elaborativo que permanentemente tiene que realizar el psiquismo.

Siguiendo esta línea, pienso que la propuesta de A. Green (1993/1995) sobre el «trabajo de lo negativo» nos ayuda a pensar también la enorme dificultad de Ana de investir positivamente la relación con los otros. Este autor señala que, cuando el bebé se ve confrontado con la experiencia de la muerte, su mente queda invadida por la no existencia del objeto; es decir, lo negativo no permite una sustitución positiva posible. No tiene que ver con la maldad del objeto en cuanto a su falta de disponibilidad, sino a lo no existencia del objeto, al vacío, a su ausencia. Es decir, el no objeto es el objeto. Winnicott (1971) procuró demostrar cómo este negativo, cómo este no objeto, llegará a ser en cierto punto lo único real. Incluso si el objeto reaparece, la realidad del objeto sigue estando ligada a su no existencia. En el caso de Ana, cuando mis intervenciones la acercaban a algo significativo e intolerable, mi presencia se desvanecía rápidamente y dejaba de registrarme. Nuevamente, el encierro: «No sé, no sé».

John Steiner (1997) ha denominado *refugios psíquicos* aquellos lugares de escondite interno o armaduras protectoras que buscan mitigar la ansiedad mediante un mayor o menor alejamiento de la realidad. En algunos casos, se desarrolla una relación peculiar con la realidad, en la cual esta no es aceptada en su totalidad ni completamente rechazada. Es posible observar cómo estos pacientes, con gran precaución, salen de estos *refugios*, de manera similar a como los caracoles salen de sus caparazones para luego retraerse nuevamente si el contacto emocional les provoca dolor o ansiedad.

Estos aspectos, entre otros, fueron revelando que detrás de los síntomas y las defensas a las que este tipo de pacientes pueden recurrir, lo que está latente es un temor básico a la fragmentación del yo. Son enormemente vulnerables y frágiles, y tal vez una de las formas de reasegurar su precaria identidad y alejarnos de la posibilidad de estar en contacto y, especialmente, ponerlos en contacto con experiencias dolorosas es, como Freud lo deja entrever en *Lo ominoso* (1919/1986b), la creación del doble como una imagen especular, una proyección al exterior, una representación corporal de sí que surge frente al miedo de muerte psíquica. Tal vez su inmovilidad, mi inmovilidad, era, aun así, una forma de existir. La búsqueda desesperada en el exterior –resaltarán César y Sara Botella

(2001a)– de ese «espejo» que le falta en el interior. El terror a la no representación le impone la percepción de un doble *material* narcisista que surge frente a un trauma infantil caracterizado por una no-ligazón, una fractura, un vacío en la trama de las representaciones. En esta zona, la intensidad de los afectos liberados desorganiza el psiquismo, generando un estado de cualidad psíquica que solo puede definirse en términos de no-investigación, de no-objeto (C. Botella y S. Botella, 2001b).

La atención flotante, la libre asociación y el trabajo de ligadura en busca de representaciones cargadas de significado no era suficiente para quebrar ese estado de parálisis en Ana y comprender los acontecimientos psíquicos en la sesión. No ofrecían una vía de acceso a eso no representable, a eso «desconocido», como bien señala G. Rosolato (1981), falta imprescindible para que se genere la búsqueda, motor que permite la simbolización. Desde esta perspectiva, César y Sara Botella (2001b) nos plantean que lo no-representable es accesible en la medida en que se produzca una verdadera regresión formal del pensamiento del analista hacia la figurabilidad, que responde al modelo del trabajo del sueño con los restos diurnos y con las impresiones sensoriales del momento. La figurabilidad del analista, nacida de un funcionamiento regresivo en doble anímico, tiene raíces a la vez en el inconsciente del analizante y en la propia capacidad del analista para tolerar la regredencia de su pensamiento, y puede culminar en la creación de nuevos lazos, de nuevos contenidos.

Describen un *trabajo en doble*, que en este caso, conjuntamente con mi contratransferencia, fue develando algo del orden de lo traumático.

A lo largo del análisis fui descubriendo que el «muro de piedra», imagen muy presente en mí, se dibujaba en mi mente como eco de eso incognoscible, desconocido, predominantemente inamovible. Pero, aun así, tenía que pasar cierto tiempo. Ana no estaba preparada para representarse no investida por el objeto, para representarse su no existencia en la mirada de su madre. Necesitaba refugiarse detrás del muro de piedra infranqueable donde nada sucedía, lo que impidió que me acercara e intentara ayudarla a tomar conciencia de su doloroso estado de desprotección no representado psíquicamente.

Un trabajo analítico que por momentos se revelaba limitado, estancado, pero en otros se destacaba cierta complementariedad, en tanto que,

como señala Roussillon (1999), yo me prestaba como depositaria de la historia de Ana no simbolizada que se reabría en la transferencia y funcionaba entonces como un objeto a simbolizar. Del mismo modo, el analista, en tanto es capaz de crear lo que en otro psiquismo permanece informe, funciona como objeto para simbolizar. El paciente interiorizará así esta función analítica que será entonces para él herramienta de futuras simbolizaciones.

Desde este lugar, en determinado momento logré poner en palabras la vivacidad de algunas de mis representaciones, aquellas que, según Viderman (1970), se gestan en el dinámico proceso de la transferencia, transformándose continuamente en diversas imágenes y símbolos que nos conectan con otros significados. Es decir, intervenir lo más cerca posible de lo que yo estaba sintiendo como reflejo de lo que ella sentía, o sea, su necesidad de sumergirse en una inmovilidad ilusoriamente protectora y a la vez mortífera, que disimula el terror de mi acercamiento a su mundo interior. De esa manera, quebrar la ilusión de autosuficiencia narcisista que se esconde detrás del muro de piedra. Un trabajo psíquico revelador y creador de nuevos sentidos a la no representación del analizante. Algo ocurrió, algo pudo ser representado, pero a la vez el paulatino reconocimiento de un otro-analista-madre la enfrentaba al peligro de la dependencia-pérdida-muerte, que provocaba rápidamente su retirada, el encierro, aferrándose a una imagen de sí misma frágil o efímera.

Es como si, cuando el analista logra reducir el poder del objeto malo, el sujeto no tuviera otro recurso que hacerlo reaparecer, resucitarlo, en su forma original o en una análoga, parece que lo más temido fuera el intervalo entre la pérdida del objeto malo y su remplazo por un objeto bueno. (Green, 1990, p. 81)

El yo de Ana, replegado sobre sí mismo en ese muro de piedra y autosuficiente, parecía expulsar, anular, tal vez odiar y destruir todo objeto que provocara un aumento intolerable de tensión psíquica. Pero el odio no es siempre patológico, puede ser una respuesta a una amenaza a la supervivencia de uno mismo. Para Freud (1915/1986c), el odio es anterior al amor y

brota de la repulsa primordial que el yo narcisista opone en el comienzo al mundo exterior prodigador de estímulos. Como exteriorización de la reacción displacentera provocada por objetos, mantiene siempre un estrecho vínculo con las pulsiones de la conservación del yo. (p. 133)

Sin embargo, también suele estar intensificado por motivaciones inconscientes, como, por ejemplo, la búsqueda de venganza originada en una herida que alcanzó a estos pacientes en lo profundo de su ser y devastó su narcisismo.

En esta línea, J. McDougall (1982/1987) advierte que aquellos que han logrado construir una fortaleza narcisista entre ellos y los otros no solo protegen sus propios *selves* y su universo interno, sino también a los demás, quienes, sin ellos saberlo, los arrastran hacia una relación que se considera potencialmente mortífera para ambos.

Kernberg (1992/1997), en esta línea, destaca el papel paradójico del odio en el sujeto consumido por este sentimiento, cuya meta es destruir su objeto específico de la fantasía inconsciente y también sus derivados conscientes, pero en el fondo el objeto es necesitado y deseado, y su destrucción es igualmente necesaria y deseada.

La posibilidad de establecer un vínculo amoroso con su pareja se expresó en mi paciente como un temor, una amenaza a revivir la situación traumática original. El objeto se torna rápidamente amenazante, persecutorio y, por lo tanto, el temor a perder sus límites y al derrumbe narcisista no pudo ser elaborado psíquicamente, buscando la descarga directa o la inmediata dispersión del afecto doloroso a través de actuaciones que colocaron a Ana al borde de la muerte. En el análisis sobre la melancolía, Freud (1917 [1915]/1986a) nos revela cómo el odio y las tendencias sádicas que recaen sobre el objeto han experimentado una vuelta sobre la persona propia, y el yo solo puede darse muerte si, en virtud del retroceso de la investidura de objeto, dirige hacia sí mismo esa hostilidad. Una forma de odio, destaca Kernberg (1992/1997), que a veces se expresa en el suicidio es aquella en la cual se identifica el sí-mismo como el objeto odiado y la autoeliminación es el único modo de destruir también el objeto.

Para terminar, destacaría que nos llevó varios años comprender qué se ocultaba detrás de esa inmovilidad que reproducía insistentemente en la

transferencia la imago de una madre ausente, casi inexistente. Una relación congelada y petrificada, cargada de aspectos mortíferos, que impidió durante un tiempo prolongado el despliegue en el escenario analítico de las escenas de amor y de odio en busca de un sentido diferente. Esta búsqueda intensa de su temor a quebrar esa existencia amurallada nos permitió analizar su uso constante de la identificación proyectiva y el efecto inhibitor, sobre ambas y especialmente sobre su existencia dolorosa.

Una madre deprimida por la muerte de su propio hermano. ¿Cuánto pudo haberle transmitido la madre ese duelo no elaborado? ¿Cuánto Ana pudo haberse identificado con ese duelo no elaborado de su madre como una forma de no perderla? ¿Qué significará entonces el encuentro con el otro? La inmovilidad fue evolucionando lentamente en la creación de un espacio vital potencial para los sentimientos en donde el odio se abre paso del «hueco», de la nada, como una fuerza vital que habilita el proceso de subjetivación y de separación también de ese muerto en el otro. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Bion, W. R. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).
- Botella, C. y Botella, S. (2001a). *La figurabilidad psíquica*. Amorrortu.
- Botella, C. y Botella, S. (2001b). *Más allá de la representación*. Promolibro.
- Freud, S. (1986a). Duelo y melancolía. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 14). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917 [1915]).
- Freud, S. (1986b). Lo ominoso. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 17). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1986c). Pulsiones y destinos de pulsión. En J. L. Etcheverry (trad.). *Obras completas* (vol. 14). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Garbarino, H. (1986). Vínculo psicótico. En H. Garbarino, *Estudios sobre narcisismo*. Roca Viva.
- Green, A. (1986). *Narcisismo de vida y narcisismo de muerte*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1983).
- Green, A. (1990). *De locuras privadas*. Amorrortu.
- Green, A. (1995). *El trabajo de lo negativo*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993).
- Kernberg, O. (1997). *La agresión en las perversiones y en los desórdenes de la personalidad*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1992).
- Kernberg, O. (2001). *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1975).
- McDougall, J. (1982). *Alegato por una cierta anormalidad*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1978).
- McDougall, J. (1987). *Teatros de la mente*. Tecnipublicaciones. (Trabajo original publicado en 1982).

- Rosolato, G. (1981). *La relación de desconocida*. Petrel.
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. PUF.
- Roussillon, R. (2004). La dépendance primitive et l'homosexualité primaire 'en double'. *Revue Française de Psychanalyse*, 2, 421-441.
- Roussillon, R. (2007). La función «límite» de la psique y la representancia. En R. Roussillon, *Organizaciones fronterizas: Fronteras del psicoanálisis* (pp. 191-206). Lugar.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39.
- Steiner, J. (1997). *Refugios psíquicos*. Biblioteca Nueva.
- Viderman, S. (1970). *La construction de l'espace analytique*. Denoël.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. Karnac.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Basic Books.

La militancia de transmitir



PATRICIA FRANCIA¹

DOI: 10.36496/N139.A11

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8047-2750](https://orcid.org/0000-0001-8047-2750)

RECIBIDO: SETIEMBRE 2024 | ACEPTADO: ACEPTADO: SETIEMBRE 2024

RESUMEN

El texto historiza parte de la trayectoria de la directora de la biblioteca de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Comparte su experiencia en el ámbito editorial y su conexión con las diferentes comisiones, enfatizando la importancia de las buenas prácticas editoriales. Su objetivo es transmitir la necesidad de mantener la excelencia en las publicaciones y fomentar una cultura de aprendizaje continuo, asegurando que la revista siga siendo un referente académico. En conclusión, busca un crecimiento sostenido en calidad y relevancia para la revista, considerando la evolución y el compromiso de cada comisión que la gestiona.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / PUBLICACIÓN

1 Directora técnica de biblioteca de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. biblioteca@apuruguay.org

SUMMARY

The text historicizes part of the career of the director of the Asociación Psicoanalítica del Uruguay library. She shares her experience in the editorial field and his connection with the different commissions, emphasizing the importance of good editorial practices.

Its objective is to convey the need to maintain excellence in publications and foster a culture of continuous learning, ensuring that the journal continues to be an academic reference. In conclusion, it seeks sustained growth in quality and relevance for the magazine, considering the evolution and commitment of each committee that manages it.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PUBLICATION

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.

K. KAVAFIS

Ingresé a la Asociación en el año 2006; en el comienzo, como asistente de biblioteca, y a partir del 2015 me desempeñé bajo el cargo de directora técnica de la misma.

No solo asumí el compromiso de llevar adelante el centro de documentación de la asociación acompañando los objetivos y necesidades de la misma, sino que –casi sin darme cuenta– me fue absorbiendo el fascinante mundo editorial.

Mi rol en la biblioteca, el contacto con los diversos usuarios, sus demandas e inquietudes, los cambios tecnológicos que se han ido suscitando, la evolución de las publicaciones y sus formatos, sumados a mi personalidad inquieta y curiosa, me han llevado a establecer un vínculo con la

comisión cada vez más cercano, el cual se ha vuelto un pilar fundamental que me mueve diariamente a emprender nuevos desafíos y formaciones.

¿Mi desafío mayor...?

Ser ese nexo entre las comisiones de publicaciones, comisiones editoriales que se relevan cada dos años, y con ello... nuevos proyectos, nuevas cabezas, perspectivas y enfoques, nuevas resistencias.

Transmitir a cada equipo la importancia de la revista y la necesidad imperiosa de adherirse a las buenas prácticas editoriales.

Recordarles la relevancia de nuestra revista, la cual ha ido acompañando los distintos momentos de la asociación, siendo no solo un medio de difusión del conocimiento, sino también una plataforma que exige cada vez más rigor y transparencia.

Mostrarles los diferentes caminos necesarios a emprender en búsqueda de la excelencia para estar en vanguardia con las nuevas reglas y requisitos de publicación.

Recordarles los caminos recorridos: el CD con las publicaciones, la base de datos en línea, el acceso abierto de las publicaciones, la biblioteca virtual, el sitio web de la revista, la incorporación del Open Journal Systems (OJS), la pertenencia a la Asociación Uruguaya de Revistas Académicas (AURA).

¿Y si hablamos de transmisión...?

Es mi militancia diaria. En cada reunión, en cada mail, en cada memoria anual, intento plasmar ese camino recorrido de manera efectiva, el legado de las buenas prácticas que se vienen construyendo y la importancia de mantener la calidad que los lectores y autores esperan.

Intentando estar un poco a la altura del veloz crecimiento del mundo editorial y tecnológico es que participo activamente de cursos y talleres especializados en el área. Estos espacios interdisciplinarios me brindan la posibilidad de interactuar con colegas, escuchar y corroborar que muchas veces compartimos los mismos problemas, actualizar mis conocimientos sobre las últimas tendencias editoriales, estrategias de crecimiento y herramientas tecnológicas que puedan beneficiar nuestras publicaciones.

La información recabada de esos encuentros son insumos a compartir en las reuniones, transmitiendo mi entusiasmo y proporcionando las

herramientas necesarias para que puedan cumplir con los estándares de calidad y transparencia que nos hemos impuesto.

Las buenas prácticas editoriales comprenden, entre tantas otras: cuidar la revisión a doble ciego de los trabajos que se postulan para ser publicados, el contacto con el autor y también con los evaluadores. Definir su labor apuntando a que sea transparente y clara. Las devoluciones a los autores, la rigurosa lectura al recibirlos, el sistema antiplagio, la diversidad, la originalidad y la responsabilidad. Los resúmenes, la exactitud al publicar, cuidar las formas, los plazos establecidos.

Incorporar idiomas, palabras claves, el trabajo compartido con la Comisión de Indización. Establecer redes, cuidar la calidad de la redacción, el diseño y la corrección son algunas de las prácticas editoriales a las que se apunta día a día.

Intento transmitir de la manera más simple cómo podríamos *aggiornar* la revista permanentemente, la necesidad de incorporar nuevos servicios, de establecer una política editorial que se continúe y actualice con el tiempo, la necesidad de conquistar mayor autonomía por parte de la Comisión de Publicaciones al momento de editar la revista, posicionándose como un fuerte Comité Editorial, etc.

Tal como decía Adela Ruiz (29-30 de mayo de 2024) en su seminario, es necesario y urge pensar la revista como una comunidad. Comunidad que comprenda no solo a los socios, sino también a los autores y a sus lectores. Comunidad que se articula, que establece vínculos entre todos los involucrados en la edición de las publicaciones y también entre la institución y el mundo exterior.

Pensar la revista no como un hecho aislado, sino como un producto de la Asociación que pisa fuerte y se mantiene desde el año 1955, revista arbitrada que ha venido trabajando permanentemente en mejorar su contenido, su proceso editorial y su estética.

Como actor institucional, fomentando los vínculos entre las instituciones y sus publicaciones, fomentar la autoría compartida, apuntando a desterrar la endogamia.

La revista como vehículo para propiciar la circulación de la producción científica de manera dinámica.

Establecer espacios de formación que no apunten específicamente a los autores de la revista, sino que se amplíen a todos los miembros de la asociación: ORCID, DOI, sistemas antiplagio, compromisos de confidencialidad al momento de publicar, normas APA, etc., buenas prácticas editoriales que serán requeridas no solo en la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, sino que son requerimientos excluyentes de las diversas revistas en las que suelen publicar.

Un aspecto fundamental de mi rol es asegurar que cada comisión entienda la importancia de seguir esas prácticas editoriales de manera rigurosa. Esto incluye desde el proceso de revisión por pares hasta la gestión ética de las publicaciones. Mi objetivo es no solo mantener, sino elevar continuamente el nivel de nuestra revista, impulsando su crecimiento y consolidación en el ámbito académico y profesional.

¿Tarea fácil...? ¡En absoluto!

La evolución de la revista da cuenta del paso de las diversas comisiones, del compromiso constante –a veces más, a veces menos– por parte de todos los involucrados en su gestión.

El éxito en la gestión editorial no se basa únicamente en mantener un estándar, sino en fomentar una cultura de excelencia y aprendizaje continuo. Cada comisión nueva es una oportunidad para reforzar estos principios y para innovar (en la medida que me lo permitan), siempre con el objetivo de servir mejor a nuestra comunidad académica y profesional.

Las buenas prácticas editoriales son el corazón de una publicación de calidad.

¿Qué tipo de revista queremos tener...?

Mirando hacia el futuro, mi compromiso (es y) seguirá siendo el mismo: asegurar que nuestra revista siga creciendo en calidad, transparencia y relevancia. ♦

BIBLIOGRAFÍA

Ruiz, A. (29-30 de mayo de 2024). *Buenas prácticas editoriales*. Seminario intencional de la Asociación Uruguaya de Revistas Académicas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo.

Valenzuela, C. (17-18 de octubre de 2023). *Buenas prácticas para nuevos tiempos*. Curso taller para editores científicos, Latindex Uruguay, Montevideo.



POLEMOS

La transmisión de la experiencia clínica y el papel de la teoría clínica en psicoanálisis



RICARDO BERNARDI¹

El término *transmisión del psicoanálisis* suele ser usado en nuestra Asociación psicoanalítica como sinónimo de *formación o educación psicoanalítica*². Deseo cuestionar este uso, pues el término *transmisión* solo toma en cuenta un aspecto de la formación, y deja de lado la complejidad de los procesos y transformaciones que implica la formación. El término *transmisión* pone el acento en forma unilateral en lo que es transmitido del emisor al receptor, sin tomar en cuenta la participación activa de quien recibe la transmisión. Esto puede llevar a que se acentúe la repetición de lo ya instituido, más que la búsqueda de lo nuevo, favoreciendo que la educación psicoanalítica adquiera un carácter conservador.

De acuerdo con la Real Academia Española, *transmitir* significa: «trasladar, transferir, difundir», y se aplica en múltiples circunstancias, como ser la transmisión de mensajes, enfermedades, estados emocionales, etc. Por esa razón comparto el «desconcierto» de E. Tellería (11 de agosto de

1 Miembro de honor de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. ric.e.bernardi@gmail.com

2 Una primera versión de este trabajo fue presentada en las Jornadas del Instituto de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo, agosto de 2023, sobre «La transmisión del psicoanálisis en los institutos de formación». El texto original fue modificado en este trabajo. Agradezco a Ema Ponce de León y a Ximena Malmierca su estímulo para presentarlo.

2023) ante el sentido con el cual este término es usado en nuestro medio. En lo que sigue, intentaré examinar desde una perspectiva más amplia el proceso formativo, buscando colocar en primer lugar los aspectos creativos e innovadores del conocimiento y de la práctica psicoanalítica.

El uso del término *transmisión* se debe probablemente a la influencia de autores franceses, aunque no he podido identificar las obras o autores que constituyen las fuentes originales de su uso. Este uso se aparta de nuestra tradición rioplatense, originada en Pichon-Rivière y Bleger, quienes desarrollaron una visión rica y compleja del proceso educativo, la cual estuvo presente en los orígenes de nuestra Asociación y en la formulación del modelo uruguayo de formación psicoanalítica.

El papel de la transmisión debe ser colocado en el contexto del conjunto de los procesos involucrados en la formación psicoanalítica. Conuerdo con S. Hernández (11 de agosto de 2023) en la relevancia del traspaso transgeneracional del psicoanálisis como herencia o legado a ser transmitido. Pero corresponde destacar que quien recibe la transmisión no puede jugar un rol pasivo. Como señaló Freud (1913 [1912-1913]/1988) citando a Goethe, es necesario adquirir por sí mismo lo que se ha heredado para hacerlo propio. Por eso estoy de acuerdo con Castillo y Schroeder (11 de agosto de 2023) cuando destacan el carácter central que ocupan los procesos de creación y reflexión propia. C. Fulco (11 de agosto de 2023) se pregunta: «El psicoanálisis ¿se enseña?, ¿se transmite?». Yo creo que ninguno de estos términos por separado capta lo esencial. Como dice, con razón, M. Altmann (11 de agosto de 2023), la enseñanza y el aprendizaje (en especial el aprendizaje emocional) están entre sí en una relación dialéctica. Por lo tanto, creo conveniente retomar nuestra propia tradición y hablar, como hacían Pichon-Rivière y Bleger, de un proceso de enseñanza-aprendizaje, o «enseñaje». El aprendizaje activo y el intercambio mutuo entre quien aprende y quien enseña permiten que cada uno crezca en su singularidad propia y a su vez enriquezca a todo el grupo, al desarrollar lo que ha recibido desde su propia perspectiva.

Lacan (9 de julio de 1978/s. f.) afirmó que no era posible «transmitir» el psicoanálisis. Soy de la misma opinión por las razones que he expuesto. Pero dejo de estar de acuerdo con Lacan cuando él agrega, sin más aclaraciones, que cada psicoanalista debe «reinventar» el psicoanálisis. Esta es una cuestión crucial que necesita ser discutida.

La apropiación que cada uno debe hacer de lo esencial del psicoanálisis es algo que pertenece al orden del descubrimiento o redescubrimiento, y no al de la reinención. El psicoanálisis no es reinventado como si fuera una creación literaria o filosófica. No trata de invenciones o ficciones cuya creación solo se guía por criterios estéticos, lingüísticos o imaginativos. Una hipótesis psicoanalítica no es más verdadera por estar hermosamente expresada, como señalaba con razón P. Fonagy³. Debe tocar algo real que está presente y actuando en el paciente y en la relación terapéutica. Por eso redescubrir es distinto a reinventar. *Redescubrir* significa reencontrar en la clínica y en el propio análisis los «hechos seleccionados» (Poincaré, Bion), que están en la base de los conceptos teóricos de la disciplina. Los hechos seleccionados son aquellas experiencias que permiten que una multitud de observaciones dispersas sobre el material clínico den origen a una configuración que da sentido a lo que ocurre en el campo psicoanalítico. Un hecho clínico de esta naturaleza es algo muy distinto de una «idea sobrevalorada» que nos sirve para escapar de la incertidumbre, apoyándonos en nuestras teorías, las cuales no necesariamente coinciden con la realidad clínica (Britton y Steiner, 1994).

Reencontramos el núcleo duro de nuestra identidad psicoanalítica cuando nos enfrentamos, en nosotros mismos o en nuestros pacientes, con experiencias sobre las cuales nos cuesta pensar porque nos producen dolor o rechazo visceral, o superan nuestra capacidad de procesamiento mental (Bernardi, 2023). Descubrimos entonces, como si fuera por primera vez, los fenómenos de la resistencia inconsciente o las dificultades inherentes al crecimiento mental. Este es el tipo de experiencias vividas que están en el corazón del psicoanálisis y que nutren nuestra práctica.

Estoy de acuerdo con E. Tellería (11 de agosto de 2023), J. García (11 de agosto de 2023) y otros cuando señalan la importancia de la dimensión inconsciente en la formación psicoanalítica. El contacto con los propios aspectos inconscientes no se transmite, sino que se experimenta en el propio análisis, reanálisis o en los momentos de autoanálisis a lo largo de la vida (Bernardi y de León, 1992; de León y Bernardi, 2005). Nuestra

identidad profesional como analistas no puede separarse de nuestras experiencias y valores personales ni de la forma como nos relacionamos con los demás, dentro y fuera de nuestras sociedades psicoanalíticas (Lemma, 2023). Cuando me refiero a identidad psicoanalítica *in vivo* (Bernardi, 2023), estoy hablando de lo que está presente en lo que realmente hacemos y somos cuando trabajamos con nuestros pacientes y cuando nos relacionamos con nuestros colegas. Desde esta perspectiva, la formación constituye un proceso personal, cuyas múltiples dimensiones continúan estando presentes toda la vida, no solo a través de actividades específicas de educación continua, sino también como una actitud permanente de aprendizaje de la experiencia.

Aprender significa no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar actitudes y competencias o capacidades. Lo transmitido por una institución puede enriquecer, pero también obstaculizar o distorsionar, el proceso personal de aprendizaje. Comenzaré por examinar los potenciales efectos negativos.

La transmisión institucional tiene un efecto negativo cuando estimula la pertenencia grupal a través de fenómenos de idealización y de polarización que separan el psicoanálisis de las otras disciplinas o fomentan la creación de subgrupos que no dialogan entre sí. Los institutos de formación psicoanalítica han presentado problemas de este tipo, que han sido descritos todo a lo largo de la historia⁴. La idealización de ciertas posiciones teóricas o técnicas puede llevar a descalificar a los que piensan diferente. Las teorías acentúan entonces su carácter de paradigmas inconmensurables entre sí (Bernardi, 1989/1994) y las controversias se vuelven imposibles (Bernardi, 2002), lo que conduce a la fragmentación de la disciplina. Cuando estos fenómenos se acentúan y surge el intento de imponer ciertas ideas en forma hegemónica, quienes discrepan sienten el temor a quedar excluidos, por lo que inhiben su participación grupal. Estas actitudes frecuentemente se acompañan de la afirmación de la supremacía del psicoanálisis frente a otras disciplinas, lo que lleva a abandonar el diálogo interdisciplinario y a confundir la especificidad

4 Ver, por ejemplo: Wallerstein (1984), Kernberg (1994), Garza Guerrero (2004).

del psicoanálisis con su aislamiento epistemológico o con la ilusión de omnisciencia (Bernardi, 2015). Afortunadamente, nuestra Asociación siempre logró mantener una firme posición de apertura pluralista (Bernardi, 2008). Esto hizo posible la coexistencia de diversas corrientes y favoreció la apertura al medio, aunque no siempre se logró un diálogo interno e interdisciplinario suficientemente rico y fecundo. Este es un tema que las instituciones tienen que revisar permanentemente.

A veces una visión demasiado intelectualizada e idealizada del inconsciente lleva a considerarlo como un aliado confiable de la formación. Sugiero no perder de vista que los fenómenos inconscientes también se manifiestan en las luchas de prestigio y poder que se dan en los grupos psicoanalíticos. Estos fenómenos se acentúan cuando la transmisión se da en una relación de asimetría de poder como la que existe inevitablemente en los procesos de formación curricular. Con Marta Nieto (Bernardi y Nieto, 1992) señalamos la paradoja de que el análisis de los futuros analistas debe analizar el deseo de ser analista, cuando a la vez es parte del proceso formativo institucional. El análisis queda entonces expuesto a que surjan diversas formas de colusión o conflicto de intereses entre paciente (que es a la vez analista en formación en la institución) y su analista (que a su vez es parte del instituto). Algo similar ocurre en los seminarios y las supervisiones. No es fácil incluir en la formación los aspectos inconscientes, y por eso con Beatriz de León insistimos en la necesidad de una actitud permanente de autoanálisis (Bernardi y de León, 1992). Sería ingenuo pretender que la *identidad de percepción* buscada por el inconsciente se pusiera al servicio de la *identidad de pensamiento* que es requerida en la vida institucional. El inconsciente está más cerca de ser un tigre capaz de dominarnos que un gatito que se deja domesticar. Las discusiones aparentemente racionales rápidamente se transforman en la escena inconsciente en competencia fraternal que da lugar a fantasías de enfrentamiento fratricida. ¿Acaso alguien puede decir que en su inconsciente no anidan sentimientos agresivos, sexuales o narcisistas que buscan nuestro beneficio a costa del otro? ¿O es posible no sentirnos heridos en nuestro narcisismo o intimidados cuando el otro demuestra tener mejores argumentos que los nuestros en una discusión? La influencia de la escena inconsciente es inevitable y la tarea de la formación es hacer

lugar tanto a la necesidad de permeabilidad con el inconsciente como al desarrollo del pensamiento crítico que es propio del proceso secundario. Para que puedan surgir procesos cooperativos dentro del grupo analítico, debemos primero tomar conciencia de la vulnerabilidad de los procesos inconscientes. Esto incluye aprender a sobrellevar heridas narcisistas. Me ha llamado la atención la especial sensibilidad a este tipo de heridas en los grupos psicoanalíticos, lo fuerte que es el deseo de agrandar y lo poco que se toleran las discrepancias y críticas. Tal vez esto se deba a que el trabajo analítico favorece el desarrollo del narcisismo de piel fina (Eidlin y Bernardi, 2016). También puede ocurrir a la inversa, y el narcisismo de piel fina puede que sea uno de los factores que llevan a elegir esta profesión. Sea como fuere, para fortalecer la libertad de pensamiento no alcanza con que la institución la garantice. También es necesario que cada uno de nosotros la conquiste y la ejerza. El pensamiento crítico incluye la dimensión cooperativa (Ollinheimo y Hakkarainen, 2023), lo cual supone aceptar discrepancias y críticas. Tal vez uno de los aprendizajes más importantes en la formación es que cada analista aprenda a expresarse con su propia voz y a la vez aprenda a escuchar la voz de los demás.

La transmisión del pasado se vuelve especialmente positiva y valiosa cuando aporta elementos que nutren la visión del presente y su proyección futura. Para ello es necesario que esta transmisión tenga en su centro lo que enseña la experiencia clínica.

El psicoanálisis, como señala Green, es esencialmente un pensamiento clínico. En este punto Green sigue a S. Freud (1923 [1922]/1992), quien definió el psicoanálisis como un método terapéutico basado en la investigación de los fenómenos inconscientes, a partir de la cual formuló una teoría sobre el funcionamiento mental. La experiencia clínica tiene, para Freud (1914/1990), la última palabra. Debemos estar dispuestos a cambiar nuestras teorías metapsicológicas cuando la observación clínica nos lleva por otro camino (Freud, 1914/1990). Freud no dudó en proceder así con sus propias ideas. Por ejemplo, cuando pasó de la primera tópica a la teoría estructural, afirmó: «Entonces no usaremos más “inconsciente” en el sentido sistemático y daremos un nombre mejor, libre de malentendidos, a lo que hasta ahora designábamos así [se refiere a los conceptos de Yo, Ello y Superyó]» (Freud, 1933 [1932]/1991, p. 67). Sin embargo, volvió a usar

el término *inconsciente* cuando le pareció el más indicado. Es necesario seguir su ejemplo en esa actitud de respeto a lo que dicta la experiencia clínica. El conocimiento psicoanalítico no se fundamenta en la autoridad de determinados autores, sino que, a la inversa, la autoridad de estos autores, incluso la de Freud, surge de que lograron investigar los fenómenos clínicos de una forma que revolucionó el pensamiento psicoanalítico. Por eso es necesario atender no solo el contenido de lo que ellos dijeron y las conclusiones a las que llegaron, sino también su forma de observar los fenómenos clínicos y el camino que siguió su pensamiento clínico y teórico a partir de esta observación de los hechos.

El psicoanálisis se nutre de la investigación tanto clínica como extraclínica y conceptual (Bernardi, 1997, 2021). Necesitamos conocer las teorías psicoanalíticas para usar sus conceptos con rigor y precisión. El trabajo analítico necesita informarse de los resultados de la investigación empírica de proceso y resultados, de las neurociencias y del estudio del desarrollo. Pero la práctica clínica necesita apoyarse, en primer lugar, en la investigación del material clínico singular que nos ofrece cada paciente. No es infrecuente que el analista se apoye en primer lugar en sus teorías preferidas más que en lo que le muestra la situación clínica. Pero cuando razonamos clínicamente «de arriba abajo», o sea, deductivamente a partir de ciertas premisas teóricas a las que damos por ciertas y buscamos confirmarlas en el material clínico, corremos el riesgo de convertir los conceptos teóricos en clichés vacíos de contenido (Bernardi, 2014). Esos conceptos nebulosos pueden, entonces, aplicarse a cualquier paciente, sobre todo si el material clínico es artificialmente recortado y caemos en sesgos confirmatorios, razonamientos circulares. Los argumentos de autoridad se pueden tomar como verdades de tipo religioso, con las que no se puede discrepar. De esta forma, las teorías se convierten en paradigmas inconmensurables (Bernardi, 1989/1994), y se hacen difíciles o imposibles las controversias científicas (Bernardi, 2002/2003). Para evitar esta situación de fragmentación, es necesario proceder a la inversa y orientar el razonamiento clínico «de abajo hacia arriba», es decir, partir de la experiencia clínica y buscar cuáles son las hipótesis teóricas que dan mejor cuenta de lo que hemos observado clínicamente.

Existen razones, tanto interdisciplinarias como relacionadas con el momento histórico que está viviendo el psicoanálisis, para afirmar la primacía de la experiencia clínica en la transmisión psicoanalítica.

En el campo de las ciencias de la salud, el aprendizaje basado en casos es un método de aprendizaje activo ampliamente utilizado y valorado en diversos países (McLean, 2016). Se ha mostrado particularmente útil para articular los conocimientos teóricos con la práctica clínica y para poner en primer lugar el beneficio del paciente. Facilita que el estudiante disponga de definiciones operacionalizadas y ejemplificadas de los conceptos teóricos, lo que ayuda a desarrollar la capacidad de observación y facilita el monitoreo del avance del tratamiento.

El estudio pormenorizado de casos clínicos siempre jugó un papel fundamental al psicoanálisis. Este papel se ha vuelto especialmente importante en el momento actual, debido a que el pluralismo teórico y técnico enfrenta al psicoanálisis con nuevos desafíos. Las múltiples teorías existentes aportan una gran riqueza conceptual al psicoanálisis, pero, frente a las divergencias, no dispone de procedimientos aceptados consensualmente que permitan establecer las razones que llevan a preferir unas en vez de otras. La riqueza y variedad de los conceptos teóricos no está acompañada por un similar desarrollo de criterios clínicos que permitan comprobar su validez. Para exponer mejor esta idea, me permitiré una breve digresión histórica.

A grandes rasgos, luego de la muerte de Freud, pueden señalarse dos grandes líneas de crecimiento del psicoanálisis. Por un lado, se dio el surgimiento de múltiples teorías, en especial entre las décadas de 1940 y 1980. Estas corrientes teóricas, originadas en la obra de M. Klein, Bion, Winnicott, Lacan, los autores relacionales, y tantos otros, continúan vigentes hoy día. Estos enfoques metapsicológicos realizaron aportes de una gran riqueza conceptual y clínica, y continuaron en las cuatro décadas siguientes, o sea, hasta el presente, profundizando su contenido y despertando tanto adhesiones como rechazos dentro del conjunto de la comunidad analítica. Como dije, ninguna de ellas pudo demostrar de modo conclusivo su superioridad sobre las otras. Tampoco existe consenso acerca de si es más útil, para un analista, adherir a una teoría única desde la cual analizar todos los problemas clínicos (Blass, 2017) o si es más conveniente utilizar hipó-

tesis provenientes de diversas teorías, buscando cuál de ellas contribuye a comprender los aspectos específicos de un paciente dado (Baranger *et al.*, 1983; Cooper, 2017). El uso de múltiples perspectivas teóricas no significa que las teorías en sí sean integrables, sino que ellas alimentan las teorías implícitas y los modelos personales de cada analista.

La segunda línea de crecimiento, menos visible, tiene que ver con el desarrollo de la teoría clínica. Las teorías implícitas y los modelos personales reflejan el modo en que las grandes formulaciones metapsicológicas son internalizadas por cada analista y desarrolladas en su práctica. Reflejan la ecuación personal de cada analista y poseen un potencial explicativo que se actualiza y toma forma frente a los casos clínicos concretos. George Klein (1976) sostuvo la necesidad de diferenciar la teoría clínica de la teoría metapsicológica, haciendo notar que mientras la metapsicología clásica utiliza conceptos abstractos sobre mecanismos de funcionamiento psíquico, la teoría clínica con la que se maneja cada analista está centrada en el significado personal de los fenómenos clínicos. En la misma época, y en forma independiente, Bleger (1969) hizo también notar que las hipótesis que maneja el analista no se apoyan en una metapsicología basada en puntos de vista tópicos dinámicos y económicos, sino en un enfoque dramático, situacional y dialéctico del material del paciente. Sandler (1983), en un trabajo cuya repercusión fue aumentando a lo largo del tiempo, mostró que los analistas utilizan dos tipos de teorías. Por un lado, adhieren a las teorías públicas u oficiales que todos conocemos, pero al mismo tiempo, en forma en gran parte preconsciente, poseen teorías implícitas o privadas, que son aquellas con las cuales operan en la práctica. Sandler propone reconocer y jerarquizar el carácter creativo de estas teorías que están guiadas por lo que el analista considera que lleva al mayor beneficio para los pacientes. Recordemos en este punto la idea de Pichon-Rivière de *esquema conceptual, referencial y operativo*.

Estos esquemas personales son muchas veces de naturaleza metafórica y buscan expresar la mejor forma que tiene un clínico de explicar un problema que se le plantea en su práctica. El término *invención* o *reinención* podría utilizarse para designar la formulación de las hipótesis que buscan para explicar los fenómenos clínicos. Pero estas hipótesis deben luego ser comprobadas, y a este nivel no corresponde hablar de invención.

La abducción y la inferencia son habitualmente consideradas como los pasos fundamentales del razonamiento clínico. Desde el campo filosófico, se ha hecho notar que no necesariamente se trata del descubrimiento puntual de la mejor explicación posible a partir de, sino más bien –y más modestamente– de explicaciones *suficientemente buenas*, algunas de las cuales se van *consolidando* a lo largo del tiempo (Dellsen, 2021). Si este proceso de consolidación no se explicita adecuadamente en las discusiones científicas, se producen en las instituciones psicoanalíticas cambios bruscos de marco teórico, sin que se expongan las razones que llevaron a ese cambio. Podemos ver que esto fue lo que ocurrió en el Río de la Plata cuando, alrededor de las décadas de 1970 y 1980, se pasó de un fuerte predominio de la teoría kleiniana a una situación de pluralismo teórico muy influida por autores franceses. Las razones del cambio fueron escasamente discutidas (Bernardi, 2002). Estos cambios comienzan a nivel de las teorías implícitas y los modelos personales. He comprobado muchas veces que el aspecto más creativo y renovador del pensamiento psicoanalítico se expresa más en los corredores que en las actividades científicas oficiales. También en los grupos de discusión clínica, y por eso ellos ocupan hoy un lugar importante para el desarrollo del psicoanálisis.

El auge de los grupos de discusión clínica comienza a fines del siglo pasado. Ellos juegan un papel esencial en lo que he mencionado como la segunda línea de crecimiento del psicoanálisis, marcada por el retorno al pensamiento clínico. El primero de los grupos en desarrollarse fue el grupo de discusión clínica, o *working party*, denominado Métodos Clínicos Comparativos, que busca poner de manifiesto los diversos modelos de trabajo utilizados por los analistas en su práctica. Se sumaron luego otros grupos con diversos objetivos y fueron también utilizados por algunos institutos como parte de la formación psicoanalítica.

Examinaré algunos aspectos de la forma en la que estos grupos de discusión permiten transmitir los aspectos más vivos y creativos de la experiencia clínica, y ayudan a reflexionar sobre la relación entre práctica clínica y teoría metapsicológica. Tomaré como ejemplo los grupos de discusión basados en el Modelo de los tres niveles para estudiar las transformaciones del paciente (3-LM), pues es con el cual estoy más familiarizado por haber propuesto su formulación inicial al Comité de Observación

Clínica de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API). El modelo propone tres pasos, o niveles, de análisis sucesivos, que avanzan progresivamente «de abajo arriba», desde la observación clínica de los cambios del paciente hacia su explicación teórica.

El primer nivel de discusión es vivencial y fenomenológico, y busca que el grupo ponga en común la resonancia interna que le produce el material clínico. En este primer nivel habitualmente se da una comunicación muy rica en los grupos, lo cual permite confirmar que existe una base común clínica en nuestra disciplina entre analistas con distintas referencias teóricas, que había sido cuestionada hace unas décadas en el curso de una polémica entre Wallerstein y Green (Bernardi, 2017). En los grupos se da un fenómeno de inmersión en el material clínico a partir del entrecruzamiento de diversas perspectivas individuales. De esta forma, se da una triangulación. Esto permite triangular las distintas observaciones. Los acuerdos y desacuerdos dentro del grupo enriquecen la comprensión del caso, iluminando nuevas facetas del caso. Es unánime la satisfacción que muestran los grupos con la discusión en este primer nivel.

El segundo nivel de discusión del 3-LM examina los cambios del paciente desde una perspectiva descriptiva y diagnóstica, indagando en forma sistemática los cambios del paciente a nivel psicopatológico. El 3-LM utiliza las definiciones operacionales propuestas por el OPD-2 (2008) y el PDM-2 (Lingiardi y McWilliams, 2017), las cuales, al explicitar los procedimientos en los que se basa la definición, permiten una mejor objetivación de los fenómenos clínicos. Sobre los conceptos a utilizar en este nivel existe un menor acuerdo en los grupos, pues en muchos casos existe la necesidad de operacionalización de los conceptos psicopatológicos y se prefiere utilizarlos en forma personal, aunque resulte muy imprecisa. Palabras muy empleadas, como ser *simbolización*, *arcaico*, *relación dual*, etc., son utilizadas por distintos analistas con significados muy diferentes. Frente a esta situación resulta de gran ayuda el pedido que hace el 3-LM de referir, al menos todos los conceptos que se utilicen, al fragmento correspondiente del material clínico donde se considera que se ponen de manifiesto. La operacionalización y la referencia al material sirven de puente entre la investigación y la teoría clínica, por un lado, y por otro, con los conceptos provenientes tanto del lado de lo metapsicológico como del lado de la investigación empírica.

El tercer nivel explora las hipótesis explicativas sobre los dinamismos de cambio del paciente. Resulta llamativo que los participantes, como regla general, no hagan referencia a conceptos metapsicológicos abstractos, sino a sus propias teorías implícitas y modelos personales, tal como los utilizan en su práctica cotidiana. Considero que la transmisión de estos modelos de trabajo es fundamental para enriquecer nuestra práctica y, me atrevo a decir, para el avance teórico-clínico de nuestra disciplina.

A diferencia de lo que ocurre en las discusiones teóricas abstractas, en los grupos del 3-LM se muestra un apreciable grado de acuerdo entre los participantes (Rodríguez Quiroga de Pereira *et al.*, 2018; Rodríguez Quiroga *et al.* 2023a, 2023b; Azcona *et al.*, 2023). Se ha señalado que el clima cooperativo de los grupos estimula a jugar con la propia mente y formas de expresión corporal en una actitud de investigación clínica (Galeota *et al.*, 2023). Un ejemplo clínico que destaca el valor para el 3-LM de las transformaciones en las metáforas «encarnadas» centrales del paciente, desde la perspectiva del campo analítico, puede verse en de León de Bernardi (2023).

En gran parte, los procedimientos utilizados por los grupos del 3-LM pueden también ser empleados para la preparación de trabajos clínicos o para la reflexión individual. Junto con Mónica Eidlin, hemos sido invitados por *The Psychoanalytic Quarterly* a presentar un trabajo sobre cómo publicar un material clínico (Bernardi y Eidlin, 2024), publicado junto con trabajos de otros autores, como Ogden, Civitarese, entre otros, buscando reflejar la diversidad de opiniones sobre el tema. Discutimos en el trabajo sobre el nivel de evidencia clínica que es posible alcanzar frente a un material clínico, triangulando las observaciones y las hipótesis de ambos autores, y recurriendo a nuevo material clínico y a una ampliación del contexto cuando surgían discrepancias⁵. Siguiendo la experiencia de los grupos de discusión, procuramos señalar explícitamente los acuerdos y desacuerdos entre ambos autores, y referirlos al material clínico, examinando los límites de la evidencia disponible. Explicitamos los criterios en

5 Por *evidencia clínica* entendemos el tipo de razones o comprobaciones que sustentan las hipótesis en juego. Conviene tener presente que en ningún campo es fácil lograr un alto nivel de evidencia. En medicina, solo uno de cada diez tratamientos rigurosamente estudiados logra demostrar su eficacia en forma conclusiva (Howick *et al.*, 2022).

los que nos apoyamos, en base a lo expuesto en otros trabajos (Bernardi *et al.*, 2021).

Considero de especial valor para el desarrollo de la disciplina y, por ende, para la formación psicoanalítica, el indicar explícitamente en qué material clínico nos apoyamos y cuáles son los criterios utilizados para su selección, así como indicar las posibles limitaciones y sesgos de nuestras conclusiones. De esta forma el analista puede aprender mejor de su experiencia y del intercambio con sus colegas.

El intercambio mutuo que se da en forma horizontal en los grupos de discusión clínica tiene especial valor para la transmisión de la teoría clínica del psicoanálisis. Esta teoría clínica es la que nutre nuestra práctica cotidiana del psicoanálisis y debe también alimentar el desarrollo futuro del psicoanálisis. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Altmann, M. (11 de agosto de 2023). *Explorando las diferentes formas de transmisión en la formación psicoanalítica actual*. Trabajo presentado en Jornadas del Instituto, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Azcona, M., Muller, F., Labaronnie, C., Zurita, L. J., Lardizábal, E. M. y Tolini, L. D. (2023). Agreements and differences between psychoanalysts with regard to changes observed during a treatment: A quantitative exploration using the Three-Level Model (3-LM). *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(4), 657-678.
- Baranger, M., Baranger, W. y Mom, J. (1983). Process and non-process in analytic work. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 64(1), 13.
- Bernardi, R. (1994). El papel de las teorías: El papel de los determinantes paradigmáticos en la comprensión psicoanalítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 79/80, 109-154. (Trabajo original publicado en 1989).
- Bernardi, R. (1997). Investigación clínica e investigación empírica sistemática en psicoanálisis. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 84/85, 53-68.
- Bernardi, R. (2002). Por qué Klein y por qué no Klein. *Revista de Psicoanálisis*, 59(2), 263-273.
- Bernardi, R. (2003). La necesidad de verdaderas controversias en psicoanálisis: Los debates sobre M. Klein y J. Lacan en el Río de la Plata. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 97, 113-158. (Trabajo original publicado en 2002).
- Bernardi, R. (2008). Letter from Uruguay. *International Journal of Psycho-Analysis*, 89, 233-240.
- Bernardi, R. (2014). La reflexión metapsicológica en el marco del pluralismo teórico. En A. Vertzner Marucco (comp.), *Metapsicología: Una clínica con fundamentos* (pp. 27-48). Lugar.
- Bernardi, R. (2015). Investigación clínica e investigación empírica sistemática: ¿Qué nos enseñan las controversias actuales? *The International Journal of Psychoanalysis* 1(3), 836-866.

- Bernardi, R. (2017). La base común en grupos de discusión clínica: Resonancia intersubjetiva y teorías implícitas. *The International Journal of Psychoanalysis*, 3(5), 728-749.
- Bernardi, R. (2021). ¿Qué psicoterapia?, ¿para quién? Algunos avances en un largo camino. *Equinoccio*, 2(1), 137-162.
- Bernardi, R. (2023). Psychoanalytic identity in vivo: Permanence and change. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104, 834-842.
- Bernardi, R. y Eidlin (2024). Clinical evidence, triangulation of perspectives and contextualization. Part 1: The beginning of Carla's treatment. *The Psychoanalytic Quarterly*, 93(1), 33-76.
- Bernardi, R. y León, B. de (1992). ¿Incluimos nuestros presupuestos en la actividad de autoanálisis? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76, 243-260.
- Bernardi, R. y Nieto, M. (1992). What makes the training analysis «good enough»? *The International Review of Psycho-Analysis*, 19, 137-146.
- Bernardi, R., Pérez Suquivilde, L. y Hanly, C. (2021). Assessing strengths and limitations of clinical evidence in a psychoanalytic clinical material. En M. A. Fitzpatrick Hanly, M. Altmann de Litvan y R. Bernardi (ed.), *Change through time in psychoanalysis. Transformations and interpretations, the Three-Level Model* (pp. 281-305). Routledge.
- Blass, R. (2017). Committed to a single model and open to reality. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 65(5), 845-858.
- Bleger J. (1969). Teoría y práctica en psicoanálisis: La praxis psicoanalítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11, 287-303.
- Britton, R. y Steiner, J. (1994). Interpretation: Selected fact or overvalued idea? *The International Journal of Psycho-Analysis*, 75(5), 1069.
- Castillo, D. y Schroeder, D. (11 de agosto de 2023). *Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión*. Trabajo presentado en Jornadas del Instituto, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Cooper, S. H. (2017). The analyst's «use» of theory or theories: The play of theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 65(5), 859-882.
- Dellsen, F. (2021). Explanatory consolidation: From 'best' to 'good enough'. *Philosophy and Phenomenological Research*, 103(1), 157-177.
- Eidlin, M. y Bernardi, R. (2016). Narcisismo de piel fina o vulnerable y narcisismo de piel gruesa o grandioso. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 123, 75-103.
- Freud, S. (1988). Tótem y tabú. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 13, pp. 1-164). Amorrotu. (Trabajo original publicado en 1913 [1912-1913]).
- Freud, S. (1990). Introducción del narcisismo. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 14, pp. 65-98). Amorrotu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Freud, S. (1991). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 22). Amorrotu. (Trabajo original publicado en 1933 [1932]).
- Freud, S. (1992). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18, pp. 227-254). Amorrotu. (Trabajo original publicado en 1923 [1922]).
- Fulco, M. C. (11 de agosto de 2023). *La transmisión del psicoanálisis en los institutos de formación*. Trabajo presentado en Jornadas del Instituto, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Galeota, M., Giustino, G., Masina, L., Nicolò, A. M., Riva Crugnola, C., Saraò, G., Tambelli, R. y Ierardi, E. (2023). Il 3level Model, l'esperienza italiana di un modello di ricerca. *Rivista di Psicoanalisi*, 69(4), 1219-1247.
- García, J. (11 de agosto de 2023). *La transmisión del psicoanálisis: Experiencias inconscientes y vías académicas*. Trabajo presentado en Jornadas del Instituto, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

- Garza-Guerrero, C. (2004). Reorganisational and educational demands of psychoanalytic training today: Our long and marasmic night of one century. *The International Journal of Psychoanalysis*, 85(1), 3-25.
- Hernández, S. (11 de agosto de 2023). *Transmisión del psicoanálisis*. Trabajo presentado en Jornadas del Instituto, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Howick, J., Koletsi, D., Ioannidis, J. P., Madigan, C., Pandis, N., Loef, M., Walach, H., Sauer, S., Kleijnen, J., Seehra, J., Johnson, T. y Schmidt S. (2022). Most healthcare interventions tested in Cochrane Reviews are not effective according to high quality evidence: A systematic review and meta-analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 148, 160-169.
- Kernberg, O. F. (1996). Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 77(5), 1031.
- Klein, G. (1976). *Psychoanalytic theories: An exploration of essentials*. International Universities Press.
- Lacan, J. (s. f.). Conclusiones del 9º Congreso de la EFP: La transmisión. <https://colectivoescucharte.blogspot.com/2017/01/lacan-no-hay-transmision-9071978.html> (Trabajo original publicado el 9 de julio de 1978).
- Lemma, A. (2023). Who do you think you are? Some reflections on analytic identity. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(5), 843-848.
- León, B. de y Bernardi, R. (2005). Contratransferencia y vulnerabilidad del analista. En S. Lewkowicz y S. Flechner (ed.), *Verdad, realidad y el psicoanalista: Contribuciones latinoamericanas al psicoanálisis* (pp. 23-41). The International Psychoanalysis Library.
- León de Bernardi, B. de (2023). Field theory: The transference-countertransference relationship and second look. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(4), 737-754.
- Lingiardi, V. y McWilliams, N. (ed.) (2017). *Psychodynamic Diagnostic Manual (PDM-2)*. Guilford.
- McLean, S. F. (2016). Case-based learning and its application in medical and health-care fields: A review of worldwide literature. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 3.
- Ollinheimo, A. y Hakkarainen, K. (2023). Critical thinking as cooperation and its relation to mental health and social welfare. *New Ideas in Psychology*, 68, 1-14.
- OPD Task Force (ed.) (2008). *Operationalized psychodynamic diagnosis OPD-2: Manual of diagnosis and treatment planning*. Hogrefe & Huber.
- Rodríguez Quiroga de Pereira, A., Borensztein, L., Corbella, V. y Marengo, J. C. (2018). The Lara case: A group analysis of initial psychoanalytic interviews using systematic clinical observation and empirical tools. *The International Journal of Psychoanalysis*, 99(6), 1327-1352.
- Rodríguez Quiroga, A., Aufenacker, S., Crawley, A., Waldron, S., Borensztein, L., Botero, C., Juan, S. y Bongiardino, L. (2023a). A multicentre study: Comparison of 3-LM group output and therapeutic outcome measures. Adding to the trustworthiness of the 3-LM? Part 1. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(1), 69-95.
- Rodríguez Quiroga, A., Aufenacker, S., Crawley, A., Waldron, S., Borensztein, L., Botero, C., Juan, S. y Bongiardino, L. (2023b). A multicentre study: Comparison of 3-LM group output and therapeutic outcome measures. Adding to the trustworthiness of the 3-LM? Part 2. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(1), 96-121.
- Sandler, J. (1983). Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 64, 35.
- Tellería, E. (11 de agosto de 2023). *Transmisión: Un desafío*. Trabajo presentado en Jornadas del Instituto, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Wallerstein, R. (ed.) (1984). *Changes in analysts and in their training*. International Psychoanalytical Association.

Comentario al trabajo «La transmisión de la experiencia clínica y el papel de la teoría clínica en psicoanálisis», de R. Bernardi



GUILLERMO BODNER¹

Agradezco al Comité Editorial de la revista de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) la invitación para comentar el trabajo de Ricardo Bernardi que, como es habitual, nos ofrece una reflexión vasta y profunda sobre el tema de la formación de psicoanalistas. Me considero un «psicoanalista del exilio» porque después de mis primeros pasos en el Uruguay, me vi forzado a hacer mi formación en Barcelona. Con esto quiero señalar que mi experiencia formativa estuvo marcada por el *mestizaje* entre lo que aprendí de los maestros y del ambiente que entonces rodeaba la APU, y la adaptación a la nueva realidad del lugar de acogida.

Coincido con Bernardi en que el término *trasmisión* expresa de modo parcial la compleja experiencia de la formación psicoanalítica. La experiencia emocional del inconsciente y el conocimiento teórico de su estructura y sus funciones son dos pilares indisolubles del proceso formativo del/la psicoanalista. Es importante subrayar que se trata de dos ámbitos diferentes, que pierden sentido por separado. Son dos procesos con dinámicas propias, de aprendizaje y de experiencias, en los que se forja además

1 Psicoanalista didáctico y supervisor de la Sociedad Española de Psicoanálisis. gbodnerp@gmail.com

la identidad del analista. A partir de la adquisición del conocimiento teórico, la experiencia se constituye, se delimita y obtiene un significado.

En términos bíblicos, al ser expulsados del Paraíso, Adán y Eva solo sienten vergüenza de su desnudez, *después* de probar el fruto del árbol prohibido del conocimiento. Es el conocimiento lo que da forma y emoción a la experiencia. Siguiendo con el símil, vemos que llegamos al conocimiento al ser expulsados del paraíso de las ilusiones y al desobedecer la prohibición. En efecto, si la formación psicoanalítica requiere de la adquisición de conocimientos teóricos y del desarrollo de cualidades para la captación sensible de la dinámica emocional inconsciente, esto no se produce si no se acompaña del abandono de fantasías e ilusiones, así como de la reflexión crítica de lo que se recibe. Esto se relaciona con la advertencia de Bernardi de que, a veces, la repetición de lo instituido favorece una «educación psicoanalítica [...] de carácter conservador».

La formación psicoanalítica se inicia con fantasías e ilusiones tan inevitables como necesarias. El proceso formativo no es solo el aprendizaje teórico y la experiencia clínica, es además la elaboración de las fantasías e ilusiones, así como la necesaria rebeldía para que lo que recibimos, como nos recuerda Bernardi, llegue a ser nuestro. Todo esto, como es obvio, no implica solo procesos de incorporación, sino también la dinámica que contribuye a la formación de la identidad del futuro psicoanalista.

El autor nos recuerda que «lo transmitido por una institución puede enriquecer, pero también obstaculizar o distorsionar, el proceso personal de aprendizaje», con lo que nos sugiere que no solo se transmiten *contenidos*, sino también *estructuras* institucionales. Si estas son rígidas, los contenidos tienden a la concreción y no se transforman en objetos aptos para ligar con otros objetos para que surjan nuevos sentidos.

Bernardi nos recuerda el concepto de *hecho seleccionado* tomado por Bion de Poincaré. Si pensamos en la formación de psicoanalistas, el hecho seleccionado no nos muestra solo un objeto, sino relaciones entre objetos: si un observador no cualificado contempla de noche un cielo estrellado, deberá someter su mirada al conocimiento de una constelación, y a partir de esa conjunción podrá ver, aunque fugazmente, la figura. Este modo de percibir con incertidumbre, vislumbrar, descubrir ocurre con frecuencia en la sesión analítica, tan diferente de la visión cartesiana, *clara y distinta*.

Esta percepción, cargada de vacilaciones, señala una de las características de nuestra formación profesional: la capacidad de tolerar la fugacidad, la incertidumbre, como rasgo propio del saber del psicoanálisis.

Un paso importante en la desacralización de las teorías psicoanalíticas fue dado por J. Sandler (1983), cuando acuñó el concepto de *teorías implícitas*. Este trabajo puso de manifiesto, por un lado, la existencia ineludible de marcos de referencia teóricos, y por otro, la libertad del psicoanalista que, en su escucha o su interpretación, aplica modelos híbridos nutridos de diversas fuentes, en ocasiones no percibidas por el propio analista, pero requeridos por la conexión con lo que ocurre en la intimidad de la relación en la sesión con el paciente y su repercusión en el analista.

Hace muchos años tuve la oportunidad de visitar con otros colegas de la Sociedad Española de Psicoanálisis (SEP) al Prof. J. Sandler en el Anna Freud Center. Nos recibió junto con P. Fonagy y nos mostró cómo habían desarrollado la investigación que culminaría en el Hampstead Index (Sandler, 1962). Sus instrumentos no podían ser más sencillos, pues databan de una época anterior a los ordenadores. Disponían de papeles con historias clínicas manuscritas y una caja de lápices de colores. El trabajo consistía en buscar los mecanismos, procesos, impulsos, defensas descritos en una lista y marcar con un color diferente el trozo de la historia donde estos se manifestaban. El recuerdo de esta anécdota apoya la idea de Bernardi de que «el psicoanálisis se nutre de la investigación tanto clínica como extraclínica y conceptual». Por otro lado, expresa que la necesidad de investigar depende más del convencimiento de su utilidad que de la complejidad de los dispositivos.

Años más tarde, en el marco de la European Psychoanalytic Federation (EPF), tuve la oportunidad de participar en el grupo dirigido por David Tuckett sobre Métodos Clínicos Comparativos. Esa fue una experiencia de *investigación* con otros dispositivos. En grupos integrados por analistas de diferentes países, se presentaba un material clínico y la discusión posterior consistía en explicar las hipótesis sobre la teoría implícita que supuestamente estaba en la base de la escucha e interpretación del psicoanalista. Fue sin duda una experiencia muy enriquecedora, pues participaban colegas con marcos de referencia muy diferentes, pero unidos en el terreno común de la tarea grupal. Fruto de este trabajo es un libro editado años

más tarde (Tuckett, 2008). Esta experiencia recuerda la afirmación de Bernardi de que «el uso de múltiples perspectivas teóricas no significa que las teorías en sí sean integrables, sino que ellas alimentan las teorías implícitas y los modelos personales de cada analista».

La diferencia entre las teorías clínicas y las teorías metapsicológicas es otro de los aspectos importantes del trabajo que comentamos. Ambas son construcciones de diferente nivel de abstracción, a partir de vivencias compartidas con nuestros pacientes, pero que guardan una distancia del hecho clínico tal como se da en la sesión. Esta *distancia* no es un más allá ni tiene connotaciones místicas. Es el paso indispensable para el discernimiento que sostiene el pensar teórico. Considero que el manejo adecuado de esa distancia, la cercanía y el alejamiento son requisitos para la captación del inconsciente y de la comunicación eficaz con efectos terapéuticos.

La disposición del psicoanalista a admitir hechos nuevos que pongan en cuestión su manera de pensar es muy problemática porque, como señalamos antes, la intervención del analista, su interpretación formulada o solo pensada, está condicionada por sus conocimientos, pero también por su sentimiento de identidad y su pertenencia grupal. Esto es parte del proceso formativo que trasciende los aspectos curriculares y depende del funcionamiento yoico del analista. Los autores postkleinianos han denominado *emancipación del Yo* el proceso por el cual el Yo recupera funciones cedidas al Superyó, con las que amplía su autonomía respecto a las limitaciones autoritarias inconscientes.

Nuevamente nos encontramos con la cuestión de la *distancia*. Si estamos adheridos a nuestras hipótesis, podemos vivir los cuestionamientos como heridas narcisistas. Si estamos muy distanciados, quizás entremos en el terreno de las especulaciones racionales. Encontrar la distancia adecuada entre nuestro yo y nuestras conjeturas es un aspecto tan importante como difícil de la formación psicoanalítica, y que tal vez no se termina nunca, pues estamos siempre a la búsqueda del lugar adecuado.

La experiencia de los *working parties*, como los grupos de investigación de los tres niveles y otros modelos similares, aporta nuevas miradas y experiencias formativas. Si tenemos en cuenta, además, la extensa bibliografía que en las últimas décadas se ha ocupado de procesos desplegados en la transferencia (actuaciones, *enactments*, etc.), vemos que el campo

de la escucha, de la observación, de la atención psicoanalíticas está en permanente ampliación. Si entendemos que la formación psicoanalítica continúa después de la formación curricular, estaremos de acuerdo en que el estudio teórico, la práctica clínica, las supervisiones, la discusión grupal con colegas de otras orientaciones, todo esto forma parte, como lo sugiere el artículo de Ricardo Bernardi, de una *investigación interminable* como soporte enriquecedor del proceso formativo. ♦

BIBLIOGRAFÍA

Sandler, J. (1962). Research in Psycho-Analysis: The Hampstead Index as an instrument of psycho-analytic Research. *The International Journal of Psychoanalysis*, 43(4-5), 287-291.

Sandler, J. (1983). Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice. *The International Journal of Psychoanalysis*, 64, 35-45

Tuckett, D. (2008). *Psychoanalysis comparable & incomparable*. Routledge.



La intemperie del analista

JOSÉ ASSANDRI¹

El ejercicio del comentario de un texto, si se pretende llegar a decir algo que tenga algún valor, implica acercarse y alejarse varias veces de lo que ha escrito alguien. Y si el lector vislumbra aquí alguna novedad, la autoría de estas líneas tendrá una importancia secundaria porque se habrá producido en el espacio generado por el texto comentado. La inquietud de Ricardo Bernardi por la formación, «enseñaje», transmisión, aprendizaje, enseñanza del psicoanálisis, de manera explícita o subterránea, es algo común a las escuelas y asociaciones en el campo freudiano. La cuestión es qué respuesta se le da a la problemática (explícita o subterránea). Esto obliga a no descuidar que, si se toma como punto de partida que enseñar psicoanálisis une dos de las tres profesiones imposibles, esta multiplicación exponencial obstaculiza soslayar que cualquier propuesta que se haga en el sentido de la formación en psicoanálisis tendrá esa doble marca de origen.

«La transmisión de la experiencia clínica y el papel de la teoría clínica en psicoanálisis» señala que es la clínica por donde va su apuesta. Al inicio del texto se encuentra una doble sorpresa. El acuerdo de Bernardi con Jacques Lacan podría ser la primera, mientras la segunda es que, apenas enunciado eso, se leen críticas a una postulada reinención del psicoanálisis por parte de Lacan que descarta el acuerdo. Si recordamos que si se quiere inventar la pólvora o reinventar la rueda, una cosa resulta en el ridículo y la otra no es más que un producto de marketing,

1 Miembro de la *École Lacanienne de Psychanalyse*. assas2@gmail.com

eso basta para hacer evidente que no es suficiente con tomar alguno de los sentidos de una palabra, sino que también importan los usos que tenga y los lugares en que ella aparece. Sacar una palabra del texto o del discurso en el que fue usada permite darle otro sentido que el que tuvo, y esto puede ser calificado como un artificio sofista. No quiere decir que restituir la palabra a su texto sea poner las cosas en su lugar, porque habrá que reconocer que cualquier comentario o crítica conlleva siempre algún tipo de artificio. Sin embargo, basta tomar el fragmento en el que Lacan (25 de junio de 1979/9 de julio de 2009) incluyó palabra *reinventar* para quedar obligados a dar las cartas de nuevo porque el reparto no se ha hecho de un buen modo: «Tal como ahora lo pienso, el psicoanálisis es intransmisible. Es muy molesto. Es muy molesto que cada psicoanalista esté obligado –puesto que es necesario que esté obligado a ello– a reinventar el psicoanálisis» (párr. 8).

Si reinventar aquí es algo más bien molesto y no es un divertimento o una ocurrencia ficcional, es porque se esperaría que la trasmisión fuera de un modo más simple. El saber del psicoanálisis no puede trasmitirse como en otros oficios en los que la formación teórica se complementa con prácticas, en un proceso de ida y vuelta que asegura el establecimiento de un saber. Para acceder al saber del psicoanálisis es necesaria una transformación subjetiva a partir de lo que se ha llamado análisis personal o didáctico. Y la primera dificultad es que la experiencia del análisis es tan intrasmisible como pretender explicarle a un niño lo que es un orgasmo o a un ermitaño asceta sobre los efectos de las drogas. Las palabras nunca podrán dar cuenta totalmente de eso por lo que se ha pasado, no por incapacidad de quien pretenda enseñarlo, sino porque solo tocan algo de lo que puede llegar a ser una experiencia.

Avanzando en otro sentido, si el psicoanálisis fuera una ciencia, debería ser posible la experimentación o establecer pruebas de falsación para comprobar su valor. Como no es el caso, la clínica se ha vuelto un fundamento de la práctica analítica. Qué se entiende por clínica y hasta dónde es válido hablar de ella en el psicoanálisis padecen de tantas dificultades de precisión como la transmisión. La clínica médica ha operado como un modelo en el entendido de que allí es soberana, pero, como todo modelo, nunca se podrá cumplir con lo que este demanda. Por otro lado,

en estos tiempos la clínica médica se ha diluido en una protocolización de enfermedades que muchas veces resulta un colador demasiado grueso, por donde se escapa todo aquello que no está normalizado como patología. Esto tiene estrecha correlación con que las especializaciones de la profesión de manera bastante frecuente han tenido como efecto extraviar la totalidad clínica de un paciente, y que los exámenes paraclínicos han adquirido un lugar clave que ha hecho, no siempre pero de modo bastante común, que no importe tanto lo que el paciente pueda llegar a decir². Esto marca diferencias con el psicoanálisis, en el que se podría reconocer a un analizante por *padecer activamente*.

Lo curioso es que Freud pensaba que él hacía ciencia. Él no hacía ciencia, estaba produciendo cierta práctica que puede ser caracterizada como la última flor de la medicina. Esta última flor encontró refugio aquí porque la medicina tenía tan numerosos medios de operar, enteramente repletos de antemano, reglados como por un pentagrama, que debía chocarse con el hecho de que había unos síntomas que no tenían nada que ver con el cuerpo, sino solamente con el hecho de que el ser humano está afligido, si puedo decir, por el lenguaje. (Lacan, 1975/s. f., p. 15)

Si el análisis fuera la última flor de la medicina, estas palabras de Lacan podrían haber tenido aspiraciones oraculares, porque sabemos que luego de la floración, termina un ciclo, si no la vida misma, de una planta. Importa recordar que Lacan, además de su práctica analítica, también realizó semanalmente presentaciones de enfermos, vale decir, sostuvo el ejercicio de una clínica psiquiátrica. Pero, en esa secuencia en la que podría cuestionarse el recurso a la ciencia y a la clínica al modo médico, corresponde plantearse la pregunta de cómo sería posible una teoría clínica. Ensayaremos problematizar este punto recurriendo a indicaciones clínicas, una forma de nombrar que atiende a señalar con el dedo, mostrar, pero no en el sentido de signos clínicos, sino más bien de síntomas, de lo

2 Todo esto sin hacer referencia al ChatGPT (y lo que vendrá después), que seguramente provocará aún más trastornos en la clínica.

que dice. Si bien estas indicaciones pueden tener interés para la práctica, no tienen como finalidad aplicarse a casos en particular, con el agregado de que abren a otras problemáticas.

«Clavreul entonces me dijo, ya no recuerdo por qué la conversación se centró en esto, que una demanda de control surge cuando el psicoanalista es tomado como objeto *petit a*» (Allouch, 1990/28 de marzo de 2024, p. 6).

Con este modo de transmitir, que alguien le dijo en una situación no muy clara (y en lenguaje lacaniano), Allouch tomó la cuestión de por qué alguien busca un control o una supervisión. ¿Qué es lo que está en juego? ¿Un saber insuficiente o un malestar provocado por la transferencia? Es a partir de esa indicación clínica que se podrá estar advertido de la posibilidad de que una demanda de supervisión o de control puede estar movida de acuerdo a las modalidades del saber o por efectos de transferencia. Dejemos en suspenso qué tendrá mayor valor, si haber recibido esta indicación como un consejo o haberlo «reinventado», pero cada quien que se introduzca en el psicoanálisis deberá pasar por esos laberintos, y con el tiempo olvidará cómo accedió a ese saber. Esto toca algo que también es parte de la historia. Para el control o la supervisión (¡«supervicio» fue el lapsus de alguien en una actividad pública!), a partir del Instituto Psicoanalítico de Berlín, se decantó históricamente en que el supervisor debía ser otro que el analista, dejando atrás la posición de la escuela húngara, que promovía que analista y supervisor fueran la misma persona. Esa toma de partido, además de suponer que el saber va por un lado diferente al análisis, pudo haber dejado en las sombras la incomodidad de ser objeto de transferencia. De allí surgen preguntas: ¿no correspondería calificar las supervisiones como una clínica en la que el propio analista sería el objeto?

Tomemos otra indicación clínica:

Pero lo que quiero señalar es que una muy mala interpretación puede tener un efecto analítico, por eso podemos decir que el analista no se equivoca nunca cuando hay un analizante. El analista dice algo inadecuado y el analizante lo ubica en el buen camino. Por eso cuando el analizante dice que el analista se equivocó en la interpretación, es que no está en posición

de analizante. Si estuviera en la posición de analizante se daría cuenta que es responsabilidad del analizante hacer funcionar lo que diga el analista. (Chamorro, 2020, p. 354)

El exceso de afirmar que «el analista no se equivoca nunca» proviene del lacanmillerismo porteño. Despojando de ese exceso, aquí se muestra que quien entra en un análisis no es alguien pasivo. Muchos analistas en algún momento habrán sabido, de labios de sus analizantes, que a algo que habrán dicho –palabras o gestos que fueron interpretados de manera impredecible– le atribuyen ser la causa de cambios radicales. Si lo que apuntaba a otro sitio o no apuntaba a nada dio en el blanco, es porque el analizante lo interpretó de ese modo. ¿De qué lado está el saber en un análisis? ¿Acaso importa más el saber teórico, la supuesta experiencia del analista? Hay un saber propio de cada sujeto, el que opera de modo inconsciente en los síntomas, los sueños, los lapsus, y será el dispositivo analítico y el saber hacer del analista lo que permitirá el acceso a ese saber.

Una tercera indicación clínica procede de un médico a un lego:

El médico a quien se le ha demandado asistir en el parto a la señora baronesa declara que el momento aún no es llegado, y propone al barón jugar entretanto una partida de naipes en la habitación vecina. Pasado un rato, la exclamación de dolor de la señora baronesa llega a oídos de ambos hombres: «*Ah, mon Dieu, que je souffre!*». El marido se incorpora de un salto, pero el médico hace un ademán de restarle importancia: «No es nada, sigamos jugando». Un rato después vuelve a escucharse a la parturienta: «*¡Dios mío, Dios mío, qué dolores!*». —«¿Quiere usted pasar, profesor?», pregunta el barón. —«No, no; todavía no es el momento». —Por último, se escucha desde la habitación contigua un inequívoco «*¡Ay-ay-ay ay!*»; entonces el médico arroja los naipes y dice: «Es el momento». (Freud, 1905/1991, p. 77)

Tal parece que a medida que la naturaleza va atravesando la educación, es posible saber cuándo es el momento adecuado. Valen algunas precisiones de lengua para este pasaje. La baronesa se expresó primero en francés: «*Ah, mon Dieu, ¡que je souffre!*», la lengua de la gente culta en su tiempo; luego lo hizo en el alemán corriente: «*¡Dios mío, Dios mío, qué dolores!*» («*Mein Gott,*

mein Gott, was für Schmerzen!»); para, finalmente, hacerlo en su lengua más íntima, el yiddish: «¡Ay-ay-ay ay!» («*Oy vay [is mir].*»)³. ¿Habrá alguna forma adecuada de enseñar a alguien cuándo es el momento justo para cada caso? Ese momento depende de una escucha que reconozca la lengua personal de alguien más allá de esas lenguas que hacen naciones, porque no alcanza con un saber obstétrico. Para esa escucha es imprescindible una posición que permita operar en ese tiempo que los griegos llamaron *kairos*, diferente al tiempo que, cronómetro en mano, controla el dios Cronos. Solo desde lo singular de alguien se podrá llegar a operar sin urgencia ni tardanza, en el momento oportuno. Antes será apurar algo que no está maduro; después, puede resultar demasiado tarde. Se podrá recordar aquí al viejo Sócrates, ese partero que ayudaba a dar a luz la verdad.

Posiblemente suene extraño recurrir a *El chiste y su relación con lo inconsciente* (Freud, 1905/1991) cuando se trata de la clínica. Debería recordarse que el mismo año que se publicó este libro, también se publicaron *Tres ensayos de teoría sexual* (1905/2013b) y *Fragmento de análisis de un caso de histeria* (1905 [1901]/2013a). Si Freud esperó al comienzo del siglo XX para publicar *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]/2007a, 1900-1901/2007b) con la idea de abrir un nuevo tiempo, aunque no tuvo mucho éxito dado que al comienzo su libro fue vendido a duras penas, se hace evidente que tuvo una estrategia para las publicaciones. Que en 1905 publicara sus ensayos sobre la sexualidad en conjunto con un caso y el libro sobre el chiste compuso una forma integral de presentar su método y su teoría. Esto, aunque el texto sobre Dora lo había terminado en 1901 y, según Strachey, los *Tres ensayos...* comenzó a escribirlos el siglo anterior, desde su correspondencia con Wilhelm Fliess⁴. No solo interesa el caso ejemplar de Dora⁵ o las elaboraciones teóricas sobre la sexualidad para

3 Tomo en este punto indicaciones de Isabelle Châtellet.

4 Y según Ernst Jones, en una mesa Freud corrigió el manuscrito de *Tres ensayos...*, en otra el de *El chiste...*, iba de uno a otro.

5 La cuestión de los casos merece un estudio más profundo, comenzando por discutir la concepción del caso en el mundo anglosajón, para lo que resulta útil el libro de John Forrester *Thinking in cases* (2016). En segundo término, habría que tomar en cuenta las relecturas y objeciones a los casos de Freud surgidas en los últimos tiempos (Rieder y Voigt, 2004; Dachet, 2013; Leader, 2024; Allouch et al., 2019).

transmitir algo de lo que es el análisis, tienen un valor esencial esas cualidades que puede mostrar el chiste como juegos de lenguaje y oportunidad.

En este punto el lector podría unir el fragmento citado de Freud con el que se citó antes de Lacan sobre el lenguaje para plantearse una pregunta: ¿no resulta extraño que en el artículo de Bernardi para nada se resalte la importancia que le dieron Freud y tantos otros a las disciplinas humanísticas, al arte, a la literatura, y sí aparezcan las llamadas *neurociencias*? ¿Acaso esas supuestas ciencias podrían contribuir a dar un fundamento más firme y unitario al análisis? Si fuera posible un fundamento de ese tipo, sería más fácil sostener el lugar de una práctica de la que se sospechará siempre porque se basa en el puro *blabláblá* de aquellos que sufren los avatares y malentendidos de la existencia. Y tal vez no tendrían sentido esas pequeñas batallas locales provocadas por la moda de las teorías o la moda de oponerse a la moda de las teorías, como tampoco seríamos tan insistentes en que hay firmes fuentes de verdad para las ideas a las que nos sentimos afines. Si eso fuera posible, aun así, seguirá estando en otro plano muy distinto alguien como el *analizando* de Marcos Lijtenstein (1984), con su afán de «independizarse de Freud, su familia de origen» (p. 96) porque, entre otras cosas, habrá descubierto que no todas las posibilidades están escritas en los libros. Y obligado a escribir su propio «libro», se dará cuenta de que nunca pasará de ser un borrador para siempre inconcluso.

Si el arte del análisis es permitir el afloramiento del saber inconsciente que se halla en la base de las inhibiciones, los síntomas y la angustia de cada analizante, la transmisión no se reduce a que alguien tome lo que se postula teóricamente como importante. La mayor de las paradojas del análisis es la de adquirir un saber que necesariamente deberá ser puesto en suspenso para poder acoger cada caso en su singularidad. Para eso es necesario «independizarse de Freud», «reinventar» el psicoanálisis, «adquirir por sí mismo lo que se ha heredado para hacerlo propio» (Goethe, citado por Freud, 1912-1913, como aparece en Bernardi), formas de nombrar la transformación que cada uno debe hacer para devenir analista. Cabe señalar un matiz, porque si bien Lichtenstein nombra a esto «la soledad del psicoanalista», alguien podría disfrutar de sus encantos místicos o románticos. En el ejercicio clínico quedamos compelidos a algo más radical, la intemperie del psicoanalista. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Allouch, J. (28 de marzo de 2024). Introducción a una discusión sobre la fábrica de caso. *La Factoría*. <https://lafactoria.org/introduccion-a-una-discusion-sobre-la-fabrica-del-caso/> (Trabajo original publicado en 1990).
- Allouch, J., Assandri, J., Behetti, P., Nebril, M., Fernández Caraballo, A. F., Novas, M., Porge, E. y Villalba, A. (2019). *Con piel de lobo: Cien años de una neurosis infantil*. Escolios.
- Chamorro, J. (2020). *Un final inexorable*. Grama.
- Châtelliet, I. (2023). «Il est temps»: Du *kairos* dans l'analyse. *Dans Recherches en Psychanalyse*, 35-36, 327-335.
- Dachet, F. (2013). *¿La inocencia violada? Sobre el caso Hans de Freud*. El cuenco de plata.
- Forrester, J. (2016). *Thinking in cases*. Politic Press.
- Freud, S. (1991). El chiste y su relación con lo inconsciente. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 8). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2007a). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 4). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900 [1899]).
- Freud, S. (2007b). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 5). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900-1901).
- Freud, S. (2013a). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 1-108). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905 [1901]).
- Freud, S. (2013b). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 109-224). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Lacan, J. (s. f.). *Conferencias y charlas en las universidades norteamericanas*. <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.26%20%20%20CONFERENCIAS%20Y%20CHARLAS%20EN%20UNIVERSIDADES%20NORTEAMERICANAS,%201975.pdf> (Trabajo original publicado en 1975).
- Lacan, J. (9 de julio de 2009). Conclusiones del 9° Congreso de la EFP: La transmisión. <https://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2009/07/jacques-lacan-conclusiones-del-ix.html> (Trabajo original publicado el 25 de junio de 1979).
- Leader, D. (2024). *Releyendo el pequeño Hans*. Me cayó el veinte.
- Lijtenstein, M. (1984). La soledad del psicoanalista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 62, 96-102.
- Rieder, I. y Voigt, D. (2004). *Sidonie Csillag: La «joven homosexual» de Freud*. El cuenco de plata.

Respuesta a Guillermo Bodner y a José Assandri



RICARDO BERNARDI¹

Es un privilegio y un placer dialogar con Guillermo Bodner y con José Assandri. Intentaré, desde mi punto de vista, señalar acuerdos y desacuerdos, y también reconocer aquellos problemas difíciles que necesitan continuar abiertos a una mayor indagación.

Mis intercambios de ideas con Guillermo comenzaron hace muchos años, cuando ambos éramos estudiantes de medicina. Aunque militábamos en grupos estudiantiles diferentes, compartíamos el placer de las buenas discusiones.

Nuestras coincidencias son amplias. Estamos de acuerdo en que el término *transmisión* solo expresa de manera parcial la complejidad de los procesos implicados en la formación psicoanalítica, cuyas múltiples dinámicas es necesario reconocer y atender. Agradezco la observación de Guillermo cuando señala que los *hechos seleccionados*, los cuales son la base de la observación psicoanalítica, no se refieren a simples objetos, sino a conjuntos de relaciones. Ellas dan sentido al material clínico y nos acercan a las experiencias emocionales profundas. Desde una perspectiva psicoanalítica, ellas son fundamentales, pero son también las que a veces más rechazamos o superan nuestra capacidad para pensar (Bernardi, 2023). Bodner destaca también, con razón, la necesidad de aceptar la fugacidad y la incertidumbre de nuestros conocimientos, como un rasgo característico del saber psicoanalítico.

1 Miembro de honor de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. ric.e.bernardi@gmail.com

Concordamos también en la importancia que tienen los grupos de discusión clínica que se han desarrollado en la Asociación Psicoanalítica Internacional (API), siguiendo el ejemplo de los *working parties* sobre Métodos Clínicos Comparativos. Estos grupos ponen de manifiesto la base común clínica que se crea entre analistas con distinta filiación teórica con base en sus teorías implícitas y modelos personales, permitiendo que surjan nuevas perspectivas e *insights*. He percibido estos momentos claramente en el primer nivel de análisis, fenomenológico, en grupos basados en el Modelo de los Tres Niveles (3-LM; Bernardi, 2017). Creo que estos momentos corresponden a lo que en lingüística pragmática se ha denominado «base común emergente» («*emergent common ground*»), en contraposición a la base común nuclear de cada teoría. Esta base común emergente puede jugar un papel importante de unificación; frente a la tendencia a la fragmentación, surge de la multiplicidad de enfoques teóricos divergentes.

Coincido también en los riesgos que acarrearán las estructuras institucionales inadecuadas o rígidas. Quiero agregar algo más a este respecto. La observación de múltiples situaciones institucionales a través de los años me ha llevado a pensar que probablemente la rigidez no sea el peor de los problemas. En mi texto anterior hice referencia a un trabajo conjunto con Marta Nieto (Bernardi y Nieto, 1992), el cual fue uno de los trabajos prepublicados del 4° Congreso Internacional de Analistas Didactas (Roma, 1989). En él hicimos referencia al carácter dual que tiene el análisis de formación (así como la supervisión y la docencia), al ser el análisis a la vez un fin en sí mismo y una parte de un mecanismo institucional. ¿Cuál de estos fines termina supeditado al otro? ¿Qué consecuencias tiene que analista y paciente sean también maestro y alumno, y compartan en la realidad una empresa en común, la de desarrollar el psicoanálisis? A medida que pasó el tiempo, se me hizo más claro que esta dualidad estructural abría la posibilidad de conflictos y colusión de intereses. Quienes cumplen funciones docentes pueden «reclutar» a candidatos para formar parte de bandos institucionales.

Mientras preparábamos el trabajo, a Marta Nieto y a mí nos había impresionado la descripción que hacían algunas sociedades de cómo se formaban *convoyes* protectores, a los que los candidatos se unían para sentirse protegidos dentro de la institución (Wallerstein, 1984). Hay algo que llama la atención y creo que preocupa. A través de lecturas y de distintos

cargos institucionales en API, tuve conocimiento de situaciones en diversas partes del mundo que implicaban denuncias a analistas por abusos sexuales o económicos, o relacionados con la propiedad intelectual en su actuación como analistas. Sin embargo, aunque existen múltiples anécdotas, no he visto discutir abiertamente situaciones en las que un analista de formación intentara influir indebidamente en las ideas del candidato o en sus decisiones acerca de con quién supervisar o concurrir a seminarios. Este silencio, lejos de tranquilizarme, me lleva a preguntarme hasta dónde nuestras sociedades psicoanalíticas perciben este tipo de influencia indebida, no solo como señal de mala praxis, por violación de la regla de abstinencia, sino también como una falla ética por abuso a la libertad de pensamiento del analizando. También las supervisiones, seminarios y evaluaciones presentan riesgos de este tipo. No es realista esperar que un analizando denuncie a su analista ante un Comité de Ética, aunque tuviera derecho. Por esa razón convendría perfeccionar dispositivos grupales que permitieran revisar este tipo de riesgos a los que estamos expuestos analistas y pacientes, educadores y educandos. Los problemas que he expuesto me llevan a compartir plenamente la preocupación de Guillermo Bodner por garantizar una formación que fortalezca la autonomía y la *emancipación del Yo* de los analistas frente a los mecanismos superyoicos inconscientes. Estos mecanismos internos confluyen con los mecanismos institucionales que estoy señalando.

Emancipación del Yo también implica la responsabilidad de fundamentar nuestras propias ideas psicoanalíticas. No podemos basarnos únicamente en la autoridad de nuestros maestros, pues lo que debemos fundamentar son precisamente las razones que nos llevaron a elegirlos y a interiorizar su enseñanza. Cuando digo «fundamentar» incluyo examinar de qué manera nuestras ideas teóricas se retroalimentan con nuestra práctica clínica cotidiana. El valor de la práctica clínica es uno de los temas que deseo a continuación discutir con José Assandri, a quien también agradezco su deferencia al compartir sus comentarios.

También agradezco a Assandri el que me llamara la atención sobre la necesidad de mencionar la importancia de las humanidades en el conocimiento psicoanalítico. Es verdad que a ese tema me referí en otros trabajos, y no puedo mencionar todos los temas en todos los lugares, pero

también es verdad que esta cuestión es pertinente aquí, dados los temas que estamos tratando. Freud, como se ha dicho, intentó construir una ciencia empírica con un método hermenéutico, y la tensión entre ambas orientaciones es inherente a nuestra disciplina. Se suele decir que el psicoanálisis está «entre» la ciencia y la hermenéutica. Prefiero considerar que el psicoanálisis encierra preguntas que se responden mejor desde una perspectiva científica, mientras otras requieren ser abordadas desde una perspectiva hermenéutica. El psicoanálisis tiene su propio método de indagación, basado en la asociación libre y la atención flotante, pero esto no lo convierte en una disciplina única en el sentido que, por ejemplo, da P.-L. Assoun a este concepto. Todas las disciplinas tienen algo de único, pues existen en la medida que su método aporta algo propio y distintivo. Hoy día, más que las diferencias entre las disciplinas, importa desarrollar abordajes desde múltiples perspectivas que favorezcan la fertilización cruzada de los conocimientos (Bernardi, 2015). Por eso hemos titulado un trabajo, escrito este año con Mónica Eidlin, «Evidencia clínica, triangulación de perspectivas y contextualización» (Bernardi y Eidlin, 2024), señalando la necesidad de triangular los distintos tipos de evidencia, tanto subjetiva como objetiva e intersubjetiva. En dicho trabajo, no encontré mejor manera de presentar una hipótesis clínica que recurriendo al monólogo de un personaje de Shakespeare.

La discrepancia con Assandri que percibo con mayor claridad se refiere al uso de los términos *inventar* y *descubrir*, referidos al conocimiento psicoanalítico. En mi opinión, ambos términos no son intercambiables, pues caracterizan posiciones diferentes del sujeto frente al conocimiento de la realidad. En mi opinión, tanto en psicoanálisis como en el pensamiento científico en general, podemos libremente *inventar* cualquier tipo de conjetura o hipótesis, pero siempre y cuándo *descubramos* métodos y procedimientos que nos permitan fundamentar dicha conjetura a partir de los hechos. Para esto no alcanzan los argumentos de autoridad, pues la autoridad de un autor se fundamenta, no en lo que dijo, sino en haber propuesto un método o camino para descubrirlo y fundamentarlo.

Hoy día la epistemología está lejos de pensar que nuestras conjeturas pueden ser refutadas en la forma directa e irrefutable a la que aspiraban K. Popper y otros epistemólogos. Me inclino más bien a pensar, como

Stanford (2009), que el conocimiento científico actual tiene conciencia de que existe una subdeterminación de las teorías por la evidencia en la que se basan, o sea, que las hipótesis científicas afirman más de lo que pueden legítimamente justificar. Muchas veces en psicoanálisis afirmamos demasiado categóricamente lo que creemos saber o la autoridad de los dichos de un maestro. Por el contrario, la epistemología actual tiene un interés creciente por estudiar las condiciones en las que es posible fundamentar las hipótesis cuando existen situaciones de incertidumbre (Dellsén, 2024). En mi opinión, es necesario aceptar que el grado de incertidumbre en psicoanálisis es alto, tanto a nivel de las hipótesis teóricas como en la práctica clínica.

Todos sabemos lo discutible e influido subjetivamente que resulta evaluar un material clínico. Sin embargo, también sabemos que no todo da igual y que, en los extremos, existen aciertos y desaciertos sobre los cuales se logran acuerdos bastante generales. La existencia de consensos clínicos se ha podido comprobar en forma rigurosa en grupo de discusión clínica basados en el Modelo de los Tres Niveles (3-LM; Rodríguez Quiroga *et al.*, 2023). No obstante, persisten numerosas áreas grises donde resulta difícil establecer el nivel o grado de la evidencia disponible y, por lo tanto, la fuerza con la que podemos afirmar determinada hipótesis. Estos problemas han sido objeto de numerosas discusiones, que a su vez impulsaron importantes desarrollos metodológicos en las ciencias de la salud. Estos desarrollos interesan al psicoanálisis, pues pertenece a este campo, sin que por ello deje de estar estrechamente relacionado con otras dimensiones del conocimiento.

Dicho en forma más directa, creo que es útil llevar nuestras discusiones al campo clínico, ya que no solo nos ofrece una base común compartida, sino que también permite que se genere y salga a luz la base común emergente que surge en el intercambio basado en nuestras teorías implícitas y modelos personales. Podemos entonces teorizar en forma compatible basados en nuestra práctica real. En una discusión que Beatriz de León y yo (Bernardi y de León de Bernardi, 2019) mantuvimos con Bruce Fink, un autor de orientación lacaniana muy conocido en el mundo anglosajón, encontramos especialmente valiosa la posibilidad de referirnos a un mismo material clínico. Aunque el material estaba relatado en forma somera, esa

referencia clínica nos permitió comparar mejor las hipótesis alternativas sobre los mecanismos de cambio y otros aspectos del paciente.

Aunque tal vez el valor que estoy dando a la discusión clínica no coincide con lo que piensa José Assandri, en mi opinión el retorno a la clínica es fundamental para el futuro del psicoanálisis. Mi interés actual está colocado en la búsqueda de procedimientos que fortalezcan la investigación clínica y los criterios para evaluar el nivel de evidencia clínica (Bernardi *et al.*, 2021), propiciando la reflexión sobre el pluralismo y la base común clínica en psicoanálisis.²

Me gustaría que las circunstancias futuras nos permitieran continuar este tipo de intercambio. Como dice Assandri, no podemos evitar encontrarnos a la intemperie. Pero la intemperie se siente menos cuando podemos comunicarnos y compartir acuerdos y desacuerdos. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Azcona, M., Muller, F., Labaronnie, C., Zurita, L. J., Lardizábal, E. M. y Tolini, L. D. (2023). Agreements and differences between psychoanalysts with regard to changes observed during a treatment: A quantitative exploration using the Three-Level Model (3-LM). *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(4), 657-678.
- Bernardi, R. (2015). What kind of discipline is psychoanalysis? *The International Journal of Psychoanalysis*, 96, 731-754.
- Bernardi, R. (2017). A common ground in clinical discussion groups: Intersubjective resonance and implicit operational theories. *The International Journal of Psychoanalysis*, 98(5), 1291-1309.
- Bernardi, R. (2023). Psychoanalytic identity in vivo: Permanence and change. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104, 834-842.
- Bernardi, R. y Eidlin (2024). Clinical evidence, triangulation of perspectives and contextualization. Part 1: The beginning of Carla's treatment. *The Psychoanalytic Quarterly*, 93(1), 33-76.
- Bernardi, R. y León de Bernardi, B. de (2019). Commentary on Bruce Fink's «On the value of the Lacanian approach to analytic practice». *The International Journal of Psychoanalysis*, 100(2), 333-340.
- Bernardi, R. y Nieto, M. (1992). What makes the training analysis «good enough»? *The International Review of Psycho-Analysis*, 19, 137-146.
- Bernardi, R., Pérez Suquilvide, L. y Hanly, C. (2021). Assessing strengths and limitations of clinical evidence in a psychoanalytic clinical material. En M. A. Fitzpatrick Hanly, M. Altmann de Litvan y R. Bernardi (ed.), *Change through time in psychoanalysis. Transformations and interpretations, the Three-Level Model* (pp. 281-305). Routledge.

2 Trabajo en preparación con Beatriz de León y Luisa Pérez Suquilvide para el *Psychoanalytic Inquiry*.

- Dellsén, F. (2024). *Inferring to the best explanation from uncertain evidence*. <https://philsci-archive.pitt.edu/23492/1/Evidentially%20Robust%20IBE%20PSAaccepted.pdf>
- Rodríguez Quiroga, A., Aufenacker, S., Crawley, A., Waldron, S., Borensztein, L., Botero, C., Juan, S. y Bongiardino, L. (2023). A multicentre study: Comparison of 3-LM group output and therapeutic outcome measures. Adding to the trustworthiness of the 3-LM? Part 1. *The International Journal of Psychoanalysis*, 104(1), 69-95.
- Stanford, K. (2009). Underdetermination of scientific theory. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford University.
- Wallerstein, R. (ed.) (1984). *Changes in analysts and in their training*. International Psychoanalytical Association.



**CONVERSACIÓN
EN LA REVISTA**

Thamy Ayouch¹

Habitar las fronteras. Lo político, lo indisciplinado, lo resistente y lo psicoanalítico



SOLEDAD SOSA²

Esta entrevista se realiza en el marco de la participación de Thamy Ayouch en el congreso «Erotismo y subjetividades en mutación: Vivir en 2024 y después», organizado por la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (Montevideo, 29-31 de agosto de 2024). Al comenzar, le ofrezco en agradecimiento el libro *Niñas vírgenes*, de la escritora uruguaya Yanina Vidal, galardonado con el 2° Premio Nacional de Literatura Uruguaya en 2023, en el que se narra la historia de cuatro generaciones de mujeres signadas por el racismo, y conversando acerca de cómo la escritura –entendida desde libros como este y como el suyo, *Psicoanálisis e hibridez*– se produce como gesto político, comenzamos una fecunda conversación de más de dos horas. La urgencia del racismo y el lugar del *oprimido*, entre otros, fueron los temas a los que Thamy se dispuso al diálogo de una manera fértil, personal, con su entrañable acento que revela también las marcas de su historia atesorando su hibridez y que pone en acto todo el tiempo. Sus reflexiones se ubican en ese punto de tensión entre el psicoanálisis y la política. Pero, en tanto que el psicoanálisis está en el lugar de lo imposible, como el de gobernar y el de educar, se trata de su articulación también, articulación que nos debemos desde un psicoanálisis vivo, que rehúsa anquilosarse.

1 Psicoanalista, Profesor Catedrático en la Université Paris-Cité

2 Analista en formación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. lic.soledadsosagutierrez@gmail.com

SOLEDAD SOSA: De alguna manera, que con la escritura se produzca un «gesto político» me parece que tiene que ver con lo que venís desarrollando...

THAMY AYOUC: Absolutamente.

s. s.: Entonces, a partir de esto me interesaba preguntarte cómo fue tu llegada al psicoanálisis.

T. A.: ¿Mi llegada al psicoanálisis como analizante? ¿A la escritura?

s. s.: Lo que se pueda decir... ¿Desde dónde surge? Porque vos vivís en Marruecos hasta los dieciocho, ¿no?

T. A.: Sí, hasta los dieciocho años viví en Marruecos... Porque estábamos hablando de la escritura y hay una cosa, que está vinculada a la escritura, con quince, dieciséis años quise consultar a una psicóloga o un psicólogo, por muchas razones, no me llevaba bien con mi viejo; las cosas eran un poco difíciles, era un adolescente *queer* en Marruecos, ¿no? ¿*Queer*? Antes de la letra, porque no se solía usar mucho en aquella época la denominación *queer*.

s. s.: ¿Y cómo existía eso para ti?

T. A.: Existía una diferencia, una no identificación con un modelo hegemónico masculino. O sea –para decir banalidades– no me gustaba jugar al fútbol... No sé... Cosas performativas masculinas... Y entonces la excusa que le di a mi padre para que me llevara a una psicóloga fue que no lograba terminar de escribir las composiciones del liceo, de filosofía, de historia, de francés, de literatura, y no lograba terminarlas durante las pruebas escritas. O sea, fue el pretexto, el lado manifiesto del síntoma. No terminaba de escribir, tal vez de escribirme. Entonces, fui a ver a una psicóloga psicoanalista y lo primero que ella hizo fue que echó a mi padre del consultorio y me dijo: «Bueno, ahora tenemos que hablar a solas vos y yo». Y me preguntó por qué quería verla. Le conté un poco lo que me pasaba, y me dijo: «Mirá, vamos a tener un acuerdo vos y yo, venís acá cada semana y no se lo decís a tu padre, es una cosa entre vos y yo; y no te cobro porque sos adolescente». Como ella tenía consultas en el hospital, me atendía allá y no me cobraba. Fue mi primer contacto con el psicoanálisis. Eran sesiones psicoanalíticas, aun sin el diván, pero era realmente una escucha psicoanalítica, lo que me ayudó mucho. Y luego, cuando me instalé en París, fui atrás de una psicoanalista, y eso fue mi

segundo período de análisis, pero más clásico, en un diván. Luego hice otros dos psicoanálisis en momentos diferentes, con analistas diferentes. Y, de cierta forma, el análisis me autorizó... y me desautorizó a la vez. Analizarme me ayudó mucho. En el primer momento, yo no estudiaba psicoanálisis, ni en Marruecos ni con mi primera analista en Francia; luego, con mi tercer análisis (segundo en Francia), empecé mi tesis de doctorado: llamaba el conjunto «el análisis y la santa tesis»... [risas]

s. s.: Escribir y el análisis... de vuelta.

T. A.: Escribir de vuelta. Sí. Absolutamente. Allá sí me autoricé, obviamente, al analizarme, al elaborar, pero me desautoricé en el sentido que iba descubriendo el psicoanálisis desde otro lugar, del lugar más teórico, del lugar también de la universidad. Cuando estaba escribiendo mi tesis, tenía un puesto temporario, no fijo, que se renovaba mientras hacía mi doctorado. Era en el departamento en el que soy profesor ahora, pero el contexto era bastante diferente. Con monstruos sagrados del psicoanálisis y visiones bien cuadradas. Y entonces me desautorizaba también, porque el psicoanálisis era como un mundo muy formal, con muchas reglas, con muchas interdicciones, era muy homofóbico en aquel tiempo, cuando empecé mi doctorado y mi tercer análisis, en 2001. Me autorizó y me desautorizó al mismo tiempo. Mi segundo psicoanalista en Francia, de la IPA, me había dicho: «Le sigo en análisis, bueno..., pero tengo que decirle que análisis didáctico no lo hará conmigo porque la IPA todavía no acepta a analistas gay»... Así fue. ¡Y, por suerte, no hice análisis didáctico en la IPA! Este análisis me ayudó en varias elaboraciones personales, pero al mismo tiempo me ponía en un mundo de exclusiones sociales perpetuadas y en el que era minorizado como no hétero o solo hétero... Fue esa dimensión doble, y eso permaneció un tiempo, antes de que me rebelara, que reaccionara, que me subjetivara, que tomara una posición subjetiva con eso. Porque antes tenía que tener un *passing* de «buen analizante, buen alumno del análisis», etcétera...

s. s.: ¿Y vos te identificabas como perteneciente a grupos oprimidos? ¿Te sentías perteneciente a grupos que tienen en común el dolor de la violencia?

T. A.: Tardé... ¿Pero tú decís el dolor de la violencia en términos de relaciones de poder, de dominio? ¿Relaciones de género, de sexualidad o de raza, o de colonialidad?

s. s.: En todos, ¿no? Como la vivencia compartida de un daño, aunque cada uno de ellos tenga su singularidad...

T. A.: Bueno, aunque sea diferente, surgieron primero cuestiones de sexualidad y género, que van juntas. En Marruecos no era un chico «popular», o sea, eran los noventa y el mundo de los adolescentes resultaba bastante cruel: se trataba de quién sería más macho o mejor performaría en su papel de género. Cómo uno correspondía o no a criterios de lo masculino y lo femenino, y allá sí me sentía perteneciendo a un grupo medio oprimido. La escuela francesa estaba totalmente atravesada por este cisheterocentrismo. Luego en Francia también. Pero respecto a la consciencia de la raza, tardé. Lo que acabo de decir sobre el psicoanálisis, esta ambivalencia, que al mismo tiempo me liberaba, me permitía elaborar, pero implicaba que en el ámbito oficial tuviera que disimular, no ser yo, no salir del closet, fue aun más reprimido o suprimido con respecto a la raza. Tardé mucho en salir del closet de la blanquitud o del blanqueamiento, sobre todo, porque tengo un *passing* medio de Europa del sur, hablo francés sin acento, crecí hablando los dos idiomas, árabe y francés. Ahora, cuando digo mi nombre, es un nombre raro, extranjero, medio judío, medio árabe, Ayouch suena judío, aunque mi filiación judía fuera del lado materno. Tardé mucho tiempo en reconocer la opresión de raza institucionalmente, o sea, administrativamente, es decir, el racismo institucional sistémico, no necesariamente un racismo personal que viví varias veces, sino el racismo institucional, cosas a las que, como no ciudadano francés –como «extraeuropeo», como decían–, no tenía derecho. Por ejemplo, con respecto a un concurso que pasé. En Francia existe un doble sistema: o vas directo a la universidad o haces clases preparatorias para un concurso de ingreso a lo que se llama *les grandes écoles*. Yo preparaba el concurso para la *École normale supérieure*: muy poca gente lo aprueba, 5% de los estudiantes lo pasan. Pero una vez aprobados, aprobadas, los y las estudiantes son becarios y becarias durante cuatro años, o sea, reciben un salario como funcionarios, funcionarias del Estado francés. Al ser yo un extracomunitario, no tenía derecho a eso, lo que era una forma de discriminación administrativa, así que tuve que laburar bastante para continuar mis estudios porque no quería recibir plata de mis viejos...

s. s.: ¿Y te dabas cuenta que estabas luchando de alguna manera contra un sistema de relaciones de poder o te ubicabas desde otro lado?

T. A.: Mirá, en aquel momento no lo hubiera puesto en esas palabras, luchaba contra un estado, no el estado político, sino una situación, y que de cierta forma tenía que aceptar. Yo había elegido ir a Francia para estudiar, me habían llenado el coco con que si voy a ese país me tengo que adaptar a todo lo que está allá, y etcétera, y no ser como los migrantes africanos, norteafricanos y africanos subsaharianos que se comportan de forma incivil (¡racismo internalizado de mis padres!). O sea, una actitud muy colonizada, y sí, tardé bastante en decolonizarme, en reivindicar que era marroquí. Porque por más que la cultura francesa fuera mi cultura en términos de lengua, de referencias a través de la escuela, de identificaciones con la literatura, la filosofía, por más que fuera algo que considerara mío, pues yo no era francés, administrativamente... Lo que me ayudó mucho, paradójicamente, fue haber vivido en Brasil entre el 2011 y 2015.

s. s.: ¿Ahí qué edad tenías?

T. A.: ¡Lo querés saber todo! [risas] Bastante viejo... Treinta y seis años en 2011, había pasado un buen tiempo en la universidad en Francia, había vivido en España casi dos años, un año en Inglaterra, volví a Francia y pasé los concursos de la universidad. Hay dos niveles en la universidad: *Maitre de conférences*, que es el primer nivel de funcionario con contrato fijo, y un segundo nivel, *Professeur des universités*. En aquella época había defendido mi tesis en 2007, y en 2008 tuve mi primer puesto fijo en la universidad, *Maitre de conférences*. Comencé entonces a viajar a Brasil, invitado a dar ponencias, y me instalé del 2011 al 2015. Pasaba seis meses por año en Brasil; no podía quedarme más tiempo porque, si no, me echaban de la universidad francesa.

s. s.: ¿Por qué Brasil?

T. A.: Y, mirá..., fue bastante fortuito. Fueron encuentros con personas que se volvieron amigas, amigas, amigos, gente que encontré en congresos en Francia, brasileños y brasileñas. De repente me invitó una primera profesora brasileña en 2008 y me encantó lo que vi del país. Volví y pasé un *édital* (así llaman los concursos) de profesor visitante extranjero, de un año cada vez. Y cada año dividía mi estadía en dos momentos, seis

meses cada vez, para poder articularlo con el puesto en la universidad en Francia. Y entonces ya estaba bastante desidentificado con el modelo solo francés. La verdad es que nunca lo fui totalmente..., pero allá me di cuenta... que era afectivamente diferente y que Brasil era lo que yo buscaba. Por más que sea un país violento, en términos de desigualdades sociales, de clase, de raza, a pesar de todo eso, hay una circulación afectiva y una forma de relacionarse entre la gente, un calor humano del Sur. Y me di cuenta de que soy del Sur. O sea, no es una cosa que tengo que blanquear ni nortear. Fue esta estadía, fueron estas estancias en Brasil que me permitieron reanudar una relación afectiva con Marruecos, que de cierta forma había huido, como joven *queer* y colonizado, idealizando el modelo francés, pero fue a partir de Brasil, o sea, tuve que pasar por allá.

s. s.: Se produce algo de lo que decía Jorge Reitter el otro día, en relación al territorio, la geografía también construyendo a la subjetividad. Ahora, cuando tú hablabas, se me ocurría lo que dice Rita Segato, en relación a los derechos humanos como un trabajo nominativo. Como que algo de eso produjo en ti también como una función de nominarte, de construirte desde un lugar en el mundo.

T. A.: Sí, absolutamente, y tuve que nominarlo en otros idiomas. O sea, de cierta forma zafé, hui de la binaridad Francia-Marruecos. Había tenido ya una oportunidad de reventar esa binaridad («o esto o esto») por otras referencias. España había sido bastante importante para mí. Inglaterra, no. Y no dejaban de ser Europa..., pero Brasil, América Latina, América Latina, sobre todo Brasil, Argentina, los países que menos desconozco, a los que viajé bastante, hicieron añicos esa binaridad. Y también los idiomas, siempre fue muy importante para mí poder transitar por otros idiomas y que no me pararan en la frontera de las lenguas.

s. s.: Porque, además, al escucharte también se produce algo especial, al escucharte en español o en portugués, porque tú no dejás de ser europeo, también, viniendo como pirata a abordarnos, con tus saberes, pero venís también a aprender y venís hablando en español y en portugués, y haciendo todo un proceso de transformación muy importante.

T. A.: Sí, absolutamente.

s. s.: Se te escucha y se te recibe también con la autoridad, podríamos decir del implicado en muchos lados.

T. A.: Y, bueno, sí, es lo que intento. Cuando me fui a vivir a Brasil, la primera vez me estaba planteando eso de que cada vez que me invitaban en Brasil, yo me beneficiaba de una posición de europeo invitado en América Latina, lo que no deja de ser una estructura colonial. O sea que, si me invitaban, también tenía que ver con eso, del –entre muchas comillas– saber europeo, del pensamiento académico europeo que vendría a Brasil para supuestamente enseñarles algo. Eso me molestaba mucho, y al mismo tiempo pretendía tener un posicionamiento personal diferente, al decirme que no era europeo o que no «solo» europeo, y que iba allá para aprender cosas. Y de hecho toda mi relación con el psicoanálisis viene de lo que aprendí de Brasil y Argentina, totalmente, en términos de género, en términos de raza.

Encontré en Brasil una apertura, obviamente no hegemónica, no mayoritaria, pero hay una apertura, un *jogo de cintura*, como dicen allá, una creatividad y una flexibilidad que no existe en Francia, en Europa de forma más general. Así que iba a aprender eso, y hoy en día cada vez que vuelvo al sur global, si bien utilizo esa estructura de invitado del norte global que va al sur global, es para invertirla, para subvertirla. La cosa más importante para mí es decir, como lo hice, evocando en mi último libro, numerosas referencias esencialmente brasileñas, o ladino-amefricanas, que trabajo el psicoanálisis a partir de la perspectiva del sur global. Y con esa idea, para mí absolutamente central, que América Ladina tiene todo para enseñarle a Europa en términos de psicoanálisis, todo. Así, pues, no vengo a predicar un saber europeo, no soy Jacques-Alain Miller [risas].

s. s.: Implica algo de eso también a tu hibridez, que pones en acto desde tu estética, tu pensamiento... ¿Cómo es para vos ser hijo de madre judía y padre musulmán?

T. A.: Es algo que no fue muy hablado en mi familia.

s. s.: Y en este momento, además, en el que está sucediendo esto tan terrible.

T. A.: Bueno, para hablarte de este momento, mi posición es muy simple y muy firme, estoy absolutamente horrorizado y enfurecido ante el

genocidio que está siendo operado hoy en día en Palestina. Estoy absolutamente en contra de la política de extrema derecha del Estado de Israel.

s. s.: Es una posición ética y moral frente al horror de lo humano.

T. A.: Absolutamente. ¿Qué otra podría ser posible, no? Porque se instrumentalizó la lucha contra el antisemitismo en Francia, pero también en otros lugares, para decir que si se critica al Estado de Israel, se es antisemita, y eso es horrendo, absolutamente horrendo.

s. s.: Es un modo de silenciar, ¿no?

T. A.: Sí, estoy absolutamente en contra de la política actual del Estado de Israel. Obviamente que el Estado de Israel tiene que existir, pero tiene que existir reconociendo un Estado al lado suyo y reconociendo que hubo colonizaciones masivas y destructivas desde el 67, reconociendo también que aquel mito del inicio, de una tierra sin pueblo para un pueblo sin tierra, pues, fue mentiroso porque había un pueblo en esta tierra.

s. s.: Uno conoce más tus desarrollos teóricos, pero no por supuesto desde tus implicancias personales, desde dónde alguien puede construir, desde qué resortes personales. Por eso me interesaba preguntarte, conversar contigo, en relación a la posición del oprimido, el lugar del oprimido. Porque podríamos decir que el lugar del oprimido o el de lo abyecto se construye desde relaciones de poder que establecen relaciones de dominación de unos sobre otros. ¿De qué modo pensás tú que participan los dominados en la construcción y el sostenimiento de esas relaciones de poder? Porque, por ejemplo, cuando te regalo el libro o cuando tú alzás la voz y escribís, que toca ese lado del gesto sublevado y del duelo, de levantarse, tu ahí estás haciendo un acto de resistencia política al hablar y al decir. No todos pueden por los atravesamientos de poder que silencia.

T. A.: No sé si hay una respuesta general, o sea, porque no valdría para todos los tipos de dominación y todos los tipos de opresión... Vamos a decir que, en una relación de poder, obviamente hay siempre dos polos, oprimido/oprimida-opresor, y esos polos se necesitan uno al otro, o sea, sin oprimido/oprimida ocupando esa posición, no hay opresor, y viceversa. Ahora eso es totalmente dinámico, no es estable, y si lo vemos de una forma muy foucaultiana, donde hay poder, como lo dijiste,

hay siempre resistencia, que es el límite del poder, sobre lo cual se basa y se apoya ese poder. Entonces yo diría que hay estructuras globales de dominación y relaciones puntuales que van transformándose, que van moviéndose, que son dinámicas dentro de estructuras globales. Un ejemplo, una de las estructuras globales, es bastante básico lo que voy a decir, la estructura de género, o sea, las relaciones sociales de género implican una dominación de las asignadas como mujeres con desigualdades múltiples, la violencia sistémica de género que no es reconocida, que hace que en momentos locales las violencias de pareja son totalmente banalizadas, la desigualdad entre los sueldos de mujeres y hombres, el techo de cristal, o sea, el límite profesional que una mujer no puede pasar, y etcétera. Esa es una estructura dentro de la cual hay también relaciones móviles. Me parece que les oprimides participan de la opresión cuando no hay ninguna forma de contestar la estructura, de cuestionarla, de pensar que podría ser diferente. En lo que me concierne, cuando llegué a Francia, no había otra forma para mí, o sea, tenía que ser asimilado, no armar quilombos allá (¡ojalá fuera en el sentido brasileño!) y tenía que entrar en esa estructura, incluso académicamente. Y eso va a lo que decías de «nombrarse». Empecé haciendo estudios de preparación para el concurso en la *École normale supérieure*, en estudios de humanidades, y me especialicé en filosofía y literatura inglesa. En la filosofía, sobre todo en Francia, prevalece ese modelo del lugar de universalidad. Entonces, para desarrollar una posición seria, estudiosa y justa, hay que apartarse de cualquier forma de singularización, hay que entrar en lo universal. No se habla, supuestamente, desde cualquier posicionamiento situado, en la filosofía clásica se habla desde lo universal, se tiene que dejar cualquier particularidad de lado para entrar en el sistema filosófico. Y eso está presente también en los estudios en Francia y en la representación republicana, universalista francesa, de que somos lo universal. El ciudadano francés es universal, y cualquier particularidad de género, de sexualidad, de raza, de clase no tiene que ser tomada en cuenta, tiene que ser dejada de lado porque, si no, es identitarismo, comunitarismo: lo que aparece en el indignante último libro de Roudinesco *El yo soberano*. Y destaca aun más en el psicoanálisis la idea de que cualquier lucha, y eso va a tu pregunta,

cualquier lucha contra formas de discriminación es una reivindicación identitaria. Entonces, los estudios de género, los estudios decoloniales, las posiciones antirracistas, los feminismos, la militancia LGBTQIA+ y la supremacía blanca, las reivindicaciones supremacistas blancas son para Roudinesco la misma cosa, se trata de una posición identitaria comunitarista narcisista que sale de lo universal. Por lo tanto, se les desautoriza a las personas a hablar a partir de un lugar propio, ¿viste? Entonces, en ese sentido, sistemas que van exaltando la universalidad, que van desautorizando, precisamente, el hablar a partir de una particularidad, que tiene que ver con una posición de oprimido, oprimida en relaciones sociales de poder, esos sistemas no dejan a les oprimides ninguna posibilidad de reacción. Entonces les oprimides participan de esa opresión, precisamente al someterse a este tipo de sistema.

s. s.: Si te reconoces como inexistente, es porque el otro te reconoce como inexistente, y el Otro se lleva dentro.

T. A.: Absolutamente, este Otro que se lleva dentro es ese mandato de la asimilación. Cuando venís de una excolonia, tenés que asimilarte, tenés que ser asimilado o asimilada. En términos de raza, Europa tiene muchos problemas con el racismo de Estado que causó en las colonias masacres, asesinatos, explotaciones de cuerpos, espoliaciones y tantos otros horrores, pero globalmente se quedó allá, en las colonias. Cuando, después de la Segunda Guerra Mundial, comenzaron a llegar movimientos de migración económica solicitada de ciudadanos y ciudadanas de las colonias y luego de las excolonias, de repente los países europeos se encontraron enfrentados con esas jerarquías de poblaciones que habían perpetrado en las colonias y que quedaban menos visibilizadas en la metrópolis. El mandato principal, y sobre todo en Francia, es la asimilación, que es un esfuerzo de volver loco al otro porque es un mandato totalmente paradójico: «Sé lo mismo, pero no vas a ser reconocido o reconocida como lo mismo porque encarnás una diferencia». El racismo sistémico hace que nunca vas a poder ocupar un lugar de igualdad: «Sé lo mismo, que nunca serás porque no te reconocemos como lo mismo».

s. s.: ¿Eso no es algo que se podría pensar como los mecanismos perversos? ¿El concepto de perversión podría ubicarse ahí?

T. A.: Entonces, llamémoslo cafetera... [risas] No, en serio, llamémoslo como quieras, pero, obviamente, es un mecanismo perverso en lo que se describe.

s. s.: De desobjetivación del otro.

T. A.: Eso, de objetivación del otro y de manipulación totalmente contradictoria del otro, que se vuelve loco, loca.

s. s.: Y a su vez lo construye como sujeto. Pensaba en los trabajos de Isildinha Baptista. Pero, siguiendo un poquito más con esto de los oprimidos, del lugar del oprimido, ¿cómo podrían funcionar estas reflexiones para pensar las diferencias de clase y la pobreza? ¿O habría otras estructuras que vuelven a la pobreza atravesada por otra especificidad?

T. A.: Yo no sé, porque no tengo una posición de experto en sociología ni en antropología o economía, pero me parece que hay una estructura de pensamiento europea, una episteme que es la del marxismo, que pensó las cosas en términos de clase. Fue importante mostrar cómo hay relaciones de poder de clase que se tienen que mantener, precisamente para que el sistema prolifere, con la producción de lo que se llamaba el lumpen proletariado. Lo que pasa es que hoy en día ese análisis no me parece suficiente si se limita a aprender las cosas solo en términos de clase. Claro que hay desigualdades y opresiones de clases violentísimas, y todos los países del mundo están contruidos sobre eso: el sistema capitalista necesita eso precisamente para proliferar. Solo que esas opresiones de clase son atravesadas de forma interseccional por otras opresiones para no invisibilizar la encrucijada o cruzamiento de opresiones que hacen que, como decían las afrofemenistas, la experiencia de una mujer negra, por ejemplo no pueda ser abordada solo por una perspectiva antirracista, o solo por una perspectiva feminista; hay que combinar las dos perspectivas para ver el tipo particular de opresión de la que sufre esa mujer negra. No es solamente misógina y sexista, ni solamente racista.

Entonces, de la misma forma me parece que la pobreza está atravesada por vulnerabilizaciones que no son las mismas en términos de género o de raza. En Francia, por ejemplo, movimientos de izquierda, con historiadores de izquierda como Gerard Noiriel, plantean que ese paradigma de la raza sería totalmente racista, vendría solo de la

derecha, y que entonces las relaciones de opresión tendrían que ser pensadas solo en términos de clase y solo en términos de producción de la pobreza. Nada de raza ni de género. Eso es una posición de la izquierda francesa, que reconoce obviamente la opresión de clase, pero va diciendo que otras categorías son importadas de los Estados Unidos y que Francia está a salvo de opresiones de género y de raza. Eso me parece muy empobrecedor y totalmente desmentidor de la opresión vivida. Porque, por ejemplo, en una fábrica, un ejemplo antiguo, un obrero considerado como blanco y otro como negro no son tratados de la misma forma. Se trata del privilegio blanco, que, obviamente, no deja uno a salvo de opresiones de clase, pero, al fin y al cabo, vulnerabiliza menos que en el caso de ser pobre y racizado, racizada. No sé si respondí a tu pregunta...

- s. s.: Sí, claro, desde toda la complejidad que tiene, que no se puede cerrar desde ningún lugar. Volviendo un poco a lo de Isildinha Baptista, ¿qué pensás cuando ella reflexiona sobre el deseo de ser blanco desde el ideal de blanquitud en la experiencia del espejo y el rechazo del significante negro en el deseo de la madre? Pensando cómo construye el oprimido también ese lugar de opresión, de cómo no puede alzar la voz.
- T. A.: Sí, sí, es muy importante lo que decís, y me parece que... eso viene de forma muy general, cuando la diferencia, que las hay, muchísimas infelizmente, cuando la diferencia es transformada en jerarquía. O sea, dominante- dominado/dominada, mayor/menor, glorioso/abyecto. Y eso, si lo pensamos, por ejemplo, con respecto a la raza, es esa idea de que –yo lo pienso en términos de metapsicología de la raza– hay una melancolización de raza.
- s. s.: Tomando de Judith Butler también el concepto de melancolía de género.
- T. A.: Exactamente, retomo el modelo de la melancolía de género, que es la reducción de una multiplicidad de posibilidades erógenas que acaba genderizando los cuerpos. Con esas interdicciones erógenas, los cuerpos se sexúan, se vuelven cuerpos de mujer o de hombre. Se trata de la reducción de una multiplicidad erógena. La identidad aquí no es la adquisición de algo, sino la pérdida de una multiplicidad. La reducción de esa multiplicidad a una unidad. Es muy interesante lo

que dice Butler: hay una pérdida y una pérdida de la pérdida, o sea que esa pérdida de las posibilidades erógenas está forcluida, literalmente pasa en el cuerpo y no queda como posibilidad psíquica. Al pasar en el cuerpo, lo genderiza, lo sexúa, lo construye como cuerpo de hombre o cuerpo de mujer.

Yo intenté pensar la misma cosa con respecto a la raza. O sea, dentro de la historia, desde la Modernidad, desde la invasión de las Américas por españoles, portugueses, hubo una jerarquización de las poblaciones en las colonias que tuvo efectos en las metrópolis y que sigue vigente. Y esa jerarquización yo la concibo como lo que produce una melancolía de raza. Hay posibilidades múltiples de identificación racial, como blanco, no blanco, indígena, negro, negra, múltiples... Lo que pasa es que la raza sigue siendo binaria, cuerpos gloriosos y cuerpos abyectos, y así pues va reduciendo esa multiplicidad de posibilidades identificatorias, de posibilidades subjetivas, de posiciones de sujeto, a una unicidad que es la blanquitud. El único modelo válido, tanto durante las colonizaciones cuanto ahora, en régimen de racismo sistémico, el único modelo promocionado, o sea, reconocido y válido, es el modelo del cuerpo blanco. Entonces todas esas posibilidades tienen que restringirse, que limitarse a un modelo único de identificación. Hay una pérdida de esas posibilidades identificatorias. Y esa pérdida es pérdida también, y pasa dentro del cuerpo que se melancoliza.

La diferencia entre melancolía de género y melancolía de raza es que, en la melancolía de género, hasta bastante recientemente, aquellos cuerpos abyectos, que no se habían melancolizado como cuerpos de hombres y mujeres, no existían en la esfera social, o sea, eran totalmente invisibilizados hasta bastante recién. Posiciones *queer*, posiciones no binarias eran invisibilizadas. Obviamente que había espacios y mundos *underground*, pero eso estaba mayoritariamente invisibilizado.

Con respecto a la raza, nunca fueron invisibilizados los cuerpos racizados, ¡al contrario!, siempre estuvieron presentes y sufriendo de una forma de jerarquización directa y de explotación. La diferencia entre la melancolía de raza y la melancolía de género es ese mensaje, ese mandato paradójico de un modelo único, y sin embargo muchos cuerpos que están allá y que nunca se conformarán a ese modelo único... porque,

como decía Fanon, nunca serán reconocidos como cuerpos blancos. Por lo tanto, eso que dice Isildinha es muy importante, y también lo dijeron otras afrofeministas y teóricas, psicoanalistas brasileñas como Lélia Gonzalez y Neusa Santos Souza. Isildinha trabajó junto con Neusa Santos Souza, que escribió un libro, *Tornar-se negro (Volverse negro)*, donde muestra que, para la persona negra en situación de promoción social, para ser alguien tiene que dejar de ser negro o negra, tiene que dejar su comunidad fuera. O sea, tiene que cumplir con un ideal del yo blanco, y la imposibilidad en corresponder a ese ideal del yo blanco provoca una posición melancólica en ese cuerpo negro. Por eso es muy importante visibilizar los movimientos de militancia, los movimientos de identificación, o sea, visibilizar esas posibilidades de cuerpos múltiples.

s. s.: A mí me impactó cuando mataron a George Floyd, y recuerdo, en las movilizaciones en Estados Unidos, a una mujer negra que se paró frente a la fila de militares y policías, con toda la gente atrás que gritaba «¡No al racismo!», y ella decía que por favor no sigan diciendo que esto es una cuestión de racismo, no sigan diciendo que este asesinato corresponde a un acto racista porque el decirlo perpetúa el racismo.

T. A.: ¿Cómo? No entiendo.

s. s.: Para ella, aseverar que el asesinato de George Floyd era un acto racista daba pie a perpetuar el racismo, a repetir las posiciones racistas. ¿Qué pensás de esto?

T. A.: No sé cuál era realmente la posición de esa mujer, pero lo que me suena es la posición, por ejemplo, del estado francés, que rechaza el uso de la palabra *raza*, como una fetichización total del término y un pensamiento mágico que consiste en pensar que pronunciar la palabra *raza* es racista en sí mismo porque perpetuaría ese sistema de jerarquizaciones de poblaciones. Y no usar la palabra *raza* desaparecería, de repente, mágicamente, el racismo. Eso es totalmente absurdo, o sea, es pensamiento mágico. A mí me parece muy importante nombrar las cosas, decir «Eso es racismo».

s. s.: Porque el acto nominativo, nombrarlo también es algo de nuestra posición psicoanalítica.

T. A.: Absolutamente, sí... En los Estados Unidos me parece que se reconoce el racismo sistémico. En Francia, oficialmente no se reconoce. El

racismo sería solo el hecho de un sujeto, un grupo de sujetos racistas o de extrema derecha, pero no hay racismo institucional, no hay racismo sistémico. O sea, no está reconocido que, en función de la racización, no somos todos iguales ante la justicia, la policía, el acceso a la educación, el acceso al empleo, el acceso a la vivienda... El sistema funciona precisamente perpetuando la exclusión de ciertas personas identificadas con ciertos grupos. Por ejemplo, para dar un ejemplo banal, las políticas de contratación en Francia. Me dijo un día el colega de un amigo: «Nosotros no contratamos a árabes», ¡y él mismo era marroquí! Me dijo: «No contratamos a árabes de acá porque en Francia no suelen ser serios y no podemos confiar». Eso es racismo sistémico y racismo interiorizado, porque el tipo en sí mismo, tal vez, no es necesariamente racista, y es árabe, pero las representaciones y los tópicos raciales de la institución hacían allá que se contrataba solo a blancos y no a árabes. Otro ejemplo, durante el Covid se mostró que unas localidades de Francia, racizadas, conocieron tres veces más muertes de gente que otras. ¿Por qué? No porque los hospitales o el personal del hospital serían racistas, sino porque hay menos hábito de uso de la salud pública, de recurrir a la red de salud pública, y menos accesibilidad para personas racizadas. Y mientras la mayoría de nosotros estábamos confinados, en casa, ellas continuaban trabajando como cajeros o cajeras, como *delivery*, y así, pues, estaban más expuestas al virus. Eso es racismo institucional, sistémico, o sea, sin que necesariamente se trate de personas racistas. Y eso no es reconocido en Francia, y al no reconocerlo, al intimar que no se hable de racismo, se perpetúa. En Francia las estadísticas raciales son prohibidas, con esa misma posición de no nombrar la diferencia racial porque seríamos todos iguales; sin embargo, sin estadísticas raciales, no hay herramientas concretas para medir el racismo.

s. s.: En Uruguay hay políticas, por ejemplo, en relación al suicidio también es no nombrar, y es un problema que tenemos sobre todo en los adolescentes. Ahora están cambiando esas políticas, pero no informar, que la sociedad no sepa, es perpetuar...

T. A.: Hacer eso significa: «¡No quiero ver nada!».

s. s.: Como si al no nombrarlo pudiera ser eliminable. Pero las violencias originarias que nos constituyen no son eliminables, y para eso el

psicoanálisis también tiene mucho para decir, pero una cosa es silenciarlo y otra cosa es reconocerlo.

- T. A.: Y otra cosa es reconocerlo, y para volver al inicio de la conversación, reconocerlo y nombrarlo en nombre propio. Eso es muy importante porque en Francia, por ejemplo, hubo en los ochenta movimientos de lucha importantes contra el racismo, por la izquierda, por el partido socialista, con la creación de ONG y asociaciones, colectivos, de lucha contra el racismo. Uno de ellos, por ejemplo, se llama SOS Racismo, con una campaña denominada «*Touche pas à mon pote*», literalmente, «No toques a mi amigo». Es una palabra de jerga, *mon pote*, es mi compadre, mi *brother*, mi *bro*... Eso en los años ochenta fue importante porque se reconocieron racismos, pero sobre todo un racismo personal, ideológico, psicológico. Hoy en día son las propias personas racizadas que pretenden hablar en nombre propio, y eso es muy importante. Eso al gobierno y a las autoridades y a la posición oficial no les gusta de ninguna forma porque hoy en día es el *bro* que intenta hablar en su nombre propio, diciendo: «No preciso que otro me proteja, yo mismo, misma pretendo hablar de mi propia situación».
- s. s.: Eso me parece que es superimportante, es central, justamente, la posibilidad de cuestionar los discursos legitimados; hasta que no se cuestionan por los grupos implicados, tiende a repetirse, legitimando justamente un sistema de relaciones de poder. Pero, como psicoanalistas, si pensamos que estas violencias originarias, que nos constituyen y que no son eliminables, ¿cuánto tienen de inevitable como efecto de estructura y en qué medida se pueden transformar a partir de un único instrumento como el que tenemos?
- T. A.: Y... no sé si realmente transformamos mucha cosa, pero lo que acontece... Yo veo las cosas así: vamos a decir que hay diferentes niveles. Hay lo que se llama relaciones sociales de poder, de género, de raza, de clase, y dentro de las relaciones sociales, hay relacionamientos. Por ejemplo, dentro de la estructura de género, con esas desigualdades que nombramos antes, puede haber un relacionamiento de pareja entre hombre y mujer. Eso es un nivel diferente porque ese relacionamiento puede ser mucho más móvil. Dentro de la pareja las tareas pueden ser distribuidas de forma totalmente igualitaria y puede que no haya des-

igualdad; eso es importante y es un cambio dentro de la pareja. Pero que haya ese cambio dentro de esa pareja no cambia necesariamente las relaciones sociales de poder. Luego, tercer nivel, el sujeto con todas sus posibilidades de reaccionar, tanto a los relacionamientos sociales cuanto a las relaciones sociales. Y por fin, cuarto nivel, el sujeto del inconsciente.

Nosotros, obviamente, trabajamos con el sujeto del inconsciente, pero lo que pasa es que para que surja ese sujeto del inconsciente, es importante que pueda ser ofrecida la posibilidad de que el sujeto consciente hable de eso. Cuando preguntaba, anteaer, quién puede hablar en psicoanálisis, con respecto a la raza, como el hecho de que yo sea racizado, ¿me autoriza o no me autoriza a abordar algunos temas reconocibles como temas que tienen que ser abordados psicoanalíticamente? Y que no me vayan diciendo «¡No, no, no! ¡Eso es realidad externa! ¡Hablá de mamá y papá!». De hecho, una mayoría de psicoanalistas van opinando «¡No, no! Eso son cuestiones sociales que se quedan fuera del consultorio, es una captación imaginaria, y es identitario todo eso. Al hablar tanto de asuntos sociales, así, ese, esa analizante estará evitando hablar de lo más importante». Tal concepción es una desautorización. Así que me parece muy importante que el analista o la analista esté atente a las relaciones sociales de poder, a esos cuatro niveles: relaciones sociales de poder, relacionamientos, sujeto consciente para que surja el sujeto del inconsciente.

s. s.: Con sus formas de goce y de repetición de esos mismos lugares de los cuales fue construido como sujeto político.

T. A.: Absolutamente.

s. s.: Pero, para la escucha psicoanalítica, ¿tú dirías que hay una subjetividad propia de los sujetos racializados previa a la escucha psicoanalítica?

T. A.: No, no pienso que haya, a nivel del sujeto del inconsciente, a nivel de la escucha psicoanalítica, una forma de escuchar propia a sujetos racializados o una forma, como se denunciaba antes, una forma de escucha propia para escuchar a sujetos gay o sujetos trans. Sin embargo, me parece, como decía antes, reimportante que el o la analista sea politizado, politizada, sea consciente de las relaciones sociales de poder; si no, va descartando cosas muy importantes que van siendo

dichas. Me parece muy importante que el, la analista esté al tanto de esas cuestiones de género, de raza, de clase. En el último capítulo de mi libro releo la cuestión de la resistencia, la resistencia viene siempre del, de la analista, y si hay resistencia del analizante o de la analizada, yo elegí escucharla como resistencia política, como forma de resistir políticamente, de rebelarse. Los subcapítulos de ese capítulo se llaman «Enfurecerse», «Desmelancolizarse», «Desubalternizarse», «Defenderse», y como analistas tenemos que sobrevivir a eso, escuchar lo que recibimos y sobrevivir. Eso me parece muy importante. En el libro voy retomando movimientos históricos de resistencia: resistencia negra, resistencia de las mujeres al inicio del siglo veinte, de los judíos en el gueto de Varsovia, que no tenían ninguna posibilidad de salir de allá, pero murieron luchando, no se entregaron totalmente a la masacre. O sea que la historia siempre fue escrita con énfasis en las opresiones. Por ejemplo, la historia de la esclavitud fue escrita colocando a los negros en una posición de víctimas pasivas, que supuestamente se entregaron a la esclavitud, que nunca resistieron, que aceptaron porque tenían un índole totalmente pasivo. Y, de repente, ¡desaparecieron todos los movimientos de resistencia a lo largo de toda esta historia, que fueron múltiples, numerosos! En Brasil, por ejemplo, la creación de quilombos fue muy importante. Y entonces es menester visibilizar eso, retomar la Historia con *h* mayúscula, en cuanto historia subjetiva de resistencia, y no solo de la posición de víctima, de posición de oprimido, oprimida, reducido, reducida solo a la repetición de esta posición. Hacer una historia de la resistencia me parece muy importante. No sé cómo se hace en psicoanálisis, pero es caso por caso.

s. s.: Sí, caso por caso, pero a la vez este lugar de la construcción de un psicoanalista con un claro compromiso político, con los problemas de su época, algo de esto me preguntaba, tiene una gran complejidad. ¿Cómo construir un punto de exterioridad para poder interrogarnos, cuando nosotros también estamos contruidos en el mismo sistema? ¿Cómo hacer?

T. A.: Y... es muy difícil, porque somos sujetos efecto de las mismas formas de sujeción, y sin embargo pretendemos escuchar cómo operan esas normas de cierta forma. Me parece que el análisis es un ejercicio de

descentramiento constante. Retomo la diferencia que Lacan hace entre transferencia simbólica y transferencia imaginaria. Como contratransferencia, suma de los prejuicios del analista, la transferencia imaginaria es la que confronta dos yo, posicionados de forma imaginaria, que es donde construimos también nuestras identificaciones, como hombre blanco, como mujer negra, etc. Estamos colocados, colocadas socialmente, y también en el consultorio, en esas posiciones imaginarias, designados, designadas por esas asignaciones sociales. Y somos psíquicamente lo que construimos subjetivamente de esas asignaciones sociales, consciente e inconscientemente. Eso hace que el analista o la analista aparezca como una mujer blanca, cis, frente de un hombre trans, indígena; son asignaciones sociales retomadas subjetivamente. Ahora hay que ir más allá de esa mera confrontación entre dos yoes.

s. s.: Porque en ese eje de la transferencia imaginaria, justamente, Lacan plantea que no circula el análisis porque a su vez es el eje desde el cual transcurre la agresividad, el aniquilamiento del otro.

T. A.: Absolutamente. Entonces, analizar la transferencia simbólica es ver qué estructura hace que estemos posicionados como dos yoes imaginarios, uno frente al otro. O sea, lo que nos coloca acá en esas posiciones es precisamente una red simbólica. Yo concibo lo simbólico como algo históricamente constituido, nada de las esferas etéreas y eternas, no soy estructuralista de ninguna forma. Entonces lo veo como una red construida de normas y formas de relacionarnos dentro de las relaciones sociales de poder. Por lo tanto, mi hipótesis es que analizar la transferencia simbólica es intentar identificar cómo esa transferencia va retomando relaciones sociales de poder, cómo dentro de la transferencia simbólica se van repitiendo formas de relacionarse que son propias de relaciones sociales de poder, de género, de raza, de clase, interseccionalizadas, y que nos asignan posiciones particulares, al, a la analizante; al, a la analista. ¡Y tenemos que descentrarnos! El, la analista tiene que descentrarse de esos posicionamientos, definidos por esas relaciones sociales de poder, y nombrarlos, identificarlos, apuntarlos, en vez de vivirlos y actuarlos. Un ejemplo: Lacan releía el caso de la joven homosexual de Freud, diciendo que Freud quedó atrapado en la transferencia imaginaria; yo releo la lectura de Lacan. En el momento

en el que esta mujer le trae sueños totalmente idílicos de haberse casado con un hombre, de tener hijos, de ser totalmente feliz...

s. s.: ¡Sueños mentirosos!

T. A.: Sí, son sueños mentirosos. Y cuando Freud le dice: «Yo no me dejo engañar, usted está intentando engañarme», queda totalmente atrapado por la dimensión imaginaria. Lacan dice: «Sí, son sueños engañosos, pero Freud tendría que salir de esa posición porque hay un enderezamiento». Cuando le aporta esos sueños, está intercambiando algo. Hay un enderezamiento, que yo releo a partir de las relaciones sociales de poder, de género y sexualidad, clase y raza. Es una mujer, joven, lesbiana, dirigiéndose a un patriarca, cis, hétero, viejo; y en términos de clase, al revés, es una aristócrata que le tiene un cierto desprecio a Freud –eso aparece en la ironía que tiene para con él–, lo que le confiere una posición más baja a Freud. En términos de raza, los dos son judíos; no expuestos de la misma forma a la vulnerabilidad porque ella es aristócrata, pero son dos judíos. Elijo leer esos sueños que ella le aporta como un intento de establecer, de entablar una complicidad, una connivencia a partir de la raza. Es decir, a partir de la connivencia racial que tienen, como dos personas expuestas a una vulnerabilización racial. Ella aporta esos sueños para que él pueda comprender lo que es la dimensión ambivalente y terrible de estar expuesta a minorizaciones de género y de sexualidad, y Freud no lo pesca, no lo escucha.

s. s.: Entonces, ¿no encontrás en Freud sensibilidad a la hora de pensar él la raza?

T. A.: Él pensó el judaísmo, lo hablamos anteayer. Él pensó el judaísmo en el sentido de que toda su correspondencia habla de su posición de judío. Lo que pasa es que tardó mucho en analizarlo científicamente, académicamente, porque el único texto en el que aborda eso es el *Moisés*; y en todos los demás textos quiere tener una posición universal. Como decía anteayer, tiene que entrar en Roma primero. Entonces Freud pensó esa exposición a la vulnerabilidad. Hay muchas lecturas del *Moisés*, por ejemplo, la de Yerushalmi; me gusta esa lectura, que ve en el *Moisés* una tentativa totalmente loca. Freud acaba diciendo cosas absolutamente insostenibles dentro de la misma teoría freudiana de la transmisión del

trauma de los judíos (como reactualización del asesinato del padre de la horda primitiva). La hipótesis de una transmisión filogenética no es sostenible. Y Yerushalmi dice que Freud hasta el final intentó sostener lo insostenible para demostrar que si el judaísmo podía ser terminado (sobre todo para él, ateo), la judaicidad permanecía interminable. Yerushalmi agregaba que, de la misma forma que Freud era un judío sin dios, el psicoanálisis se volvía un judaísmo sin dios. Es una forma de concebirlo como una reescritura del judaísmo, como en la tradición judaica existe una reescritura constante del texto, y Yerushalmi ve en el psicoanálisis uno de esos avatares de reescritura, pero de un judaísmo sin dios. Entonces es muy importante esa posición marginalizada a partir de la cual nace el psicoanálisis. Y al mismo tiempo Freud es un hombre del final del siglo XIX, europeo, dentro de un ambiente colonial, y no reconoce ese tipo de violencia. Salvo, tal vez, cuando en un texto, *El inconsciente*, habla de la fantasía de sangre mezclada, y usa una metáfora. Escribe que las fantasías son como los «mestizos» que pueden pasar por blancos, pero un rasgo particular les acaba traicionando, y de repente dejan de beneficiarse de los privilegios de los cuales se benefician los blancos. Quiere decir que reconoce de cierta forma las jerarquías raciales, pero obviamente no las examina. Cuando retoma, como lo dijiste, la categoría de primitivo, es la antropología de aquella época, ciencia racista, que produce efectos racistas en el psicoanálisis.

s. s.: Como en una posición bien evolutiva, lo primitivo es lo que está atrás, es adonde se vuelve, a una regresión etnocéntrica.

T. A.: Absolutamente, una regresión etnocéntrica.

s. s.: Y entonces, en el plano teórico, tú pensás que la teoría psicoanalítica corre riesgo de no incorporar nociones provenientes del campo de lo político y de lo social. ¿Qué tipo de riesgos son los que corre la teoría psicoanalítica, a tu criterio? Porque una cosa es dialogar con «lo otro» y algo distinto es incorporar. ¿Cuáles son «los afueras» para el psicoanálisis? ¿Cuáles deberían ser los afueras, la exterioridad? Porque la raza, para ti, y lo que implican las relaciones sociales de poder, para ti deberían estar completamente incorporados en la praxis psicoanalítica, en la ética, en la teoría, en todas las dimensiones en las que circula el psicoanálisis. Entonces, ¿qué pensás qué ocurriría

con el psicoanálisis de no incorporar esta dimensión política en su metapsicología?

T. A.: Como decía hace dos días, si no sale de su propio discurso solo, si se cierra a las discursividades sociales, el psicoanálisis se reduce a una práctica de chetas acaudaladas y ociosas de Punta Gorda [risas] y permanecería atrapado en una forma de endogamia. Vuelve una práctica reservada a un tipo particular de población, que puede tener el lujo de despreocuparse de las exposiciones a la vulnerabilidad y de sus efectos psíquicos. Sin embargo, también se subjetiva con respecto a, en oposición a esas exposiciones a la vulnerabilidad, aunque no los reconozca directamente. Dejar que el psicoanálisis sea una práctica reservada a un público determinado, de una forma discriminatoria, me parece que ahí está el riesgo. Reconozcamos que durante mucho tiempo el psicoanálisis fue una práctica de lujo, de burgueses...

s. s.: ¿Pensás que no lo es más?

T. A.: ¡No, no! ¡Continúa siéndolo! Pero pienso que, a lo largo de las tres, cuatro últimas décadas, en muchos países del mundo están surgiendo otras formas de psicoanálisis, un psicoanálisis en extensión, un psicoanálisis fuera de las paredes, y eso me parece que es una forma de pensar otro psicoanálisis. Eso fue acompañado también por una posición totalmente reaccionaria. Porque otro riesgo de no tomar en cuenta esa dimensión política, invisibilizarla y negarla, es decir: «Yo no soy político, no me ocupo de eso». Eso, pues, es la más radical forma de militancia para el *statu quo*, para que las cosas no cambien.

s. s.: Como decías: decir que no es político ya es político.

T. A.: Es totalmente político. Es una elección de que las cosas no cambien. Y eso puede incluso llevar a una forma de colaboracionismo con el poder del Estado, cuando es un poder dictatorial. Eso es un aspecto infelizmente bastante conocido en Brasil, psicoanalistas que colaboraron con la dictadura y que fueron denunciados, y escuelas de psicoanálisis que se negaron a acusarlos, diciendo, precisamente: «Nosotros no nos ocupamos de política». Un caso bastante conocido en Río fue el de Amílcar Lobo, denunciado por Helena Besserman Vienna. La mayoría de los psicoanalistas de esa escuela la silenciaron, no quisieron escucharla, con ese discurso que consistía en decir: «El psicoanálisis

- no tiene nada que ver con política». Si, pues, era un verdugo, un torturador, eso no concernía al psicoanálisis. Es lo que había pretendido Jones también, cuando despolitizó el psicoanálisis.
- s. s.: En esta complicidad justamente se participa, se contribuye con la discriminación y con la repetición de la violencia.
- T. A.: Obviamente la reacción común a esa visión del psicoanálisis consiste en decir «Eso no es psicoanálisis, es psicología social», lo que también es una posición muy arrogante de psicoanalistas que pretenden ser dueños y dueñas del saber, y tener esa posibilidad de decir «Eso sí, eso no». ¿De dónde viene esa legitimidad en decir «Eso es psicoanálisis y eso no lo es»?
- s. s.: ¿De dónde viene? ¿De malos análisis?
- T. A.: De institucionalizaciones y de apoyos de instituciones. Anteayer, en el coloquio, no sé quién hablaba, Alberto hablaba...
- s. s.: Alberto Cabral.
- T. A.: Sí, no sé exactamente cómo vino eso, pero habló de la necesidad de analizarse, de hacer una supervisión, y me parece que le contesté algo a su pregunta de cómo poder escuchar voces múltiples, una multiplicidad de voces, cómo seguir escuchándolas. Eso, me parece, cuestiona el hecho de hacer un análisis personal y didáctico dentro de la misma institución. Bueno, es mi posición, vale lo que vale, de cierta forma la transferencia va transfiriendo también, transmitiendo un mandato de fidelidad a la institución. El analista o la analista, al ser miembro de la institución, tiene ese legado de mantener la institución, de cierta forma, de no escuchar de otra forma...
- s. s.: Eso me parece interesante porque me interroga también en una posición personal que tengo con respecto a las instituciones, que, para mí, todo lo que pasa en una institución psicoanalítica debería funcionar en base a las transferencias, la formación, la elección de los seminarios, la elección del supervisor, la elección de los analistas, que todo circule en base a la transferencia, nada de cantidad de años para hacer ni presentar trabajos, etcétera. Que lo que te autorice sea tu propio análisis, y entonces lo que tú decís me interroga como en este punto.
- T. A.: Sí, es una posición situada. Y es la posición de alguien que estuvo en una institución y que salió y que no puede más con instituciones, ¡ni quiere, para decir la verdad!

s. s.: Tú, entrando, saliendo, retornando.

T. A.: Es mi síntoma, capaz que eso no se analizó. ¡Me lo quedo! Es lo de habitar las fronteras. O sea, no se trata solo de cruzar la frontera en una dirección, sino cruzarla y volver, varias veces, habitar la frontera.

s. s.: ¿Qué pensás de los estudios interseccionales como aporte para el psicoanálisis, como alianzas epistémicas?

T. A.: Me parecen muy importantes porque precisamente permiten mostrar cómo las relaciones sociales de poder van entrecruzadas, porque hay opositores, opositoras a los estudios interseccionales que van diciendo, de forma absolutamente idiota, que es una acumulación de victimizaciones. O sea que si sos mujer, conseguís «x» puntos; si sos mujer y negra, tenés aun más puntos, mujer negra y trans, aun más, y entonces sería una acumulación de victimizaciones. Ese análisis es plenamente cretino y a menudo emitido desde una posición de privilegio –hombre, blanco, cis, hétero, etcétera– que ve su privilegio amenazado. Es cretino porque las categorías no existen, hay relaciones, no son categorías. No es que yo vengo cargando una categoría de género con una categoría de clase, ¡no! Yo me sitúo en el cruce de relaciones de género y de clase que van modificándose, reconfigurándose una por la otra, y van asignando posiciones particulares sociales y psíquicas, y también una posibilidad de reaccionar de forma singular, a partir de mi posición subjetiva, como decíamos antes. Cuando digo que van asignando una posición particular al sujeto, es precisamente para salir de esa visión acumulativa. El ejemplo clásico es, en Francia, el joven, negro, de la periferia resulta que está más expuesto a la vulnerabilidad que una joven, mujer, negra, o un hombre, negro, maduro. En términos de relaciones de dominación en las relaciones de género, está en una posición de ventaja, como hombre; en las relaciones laborales, está en una posición ventajosa porque tiene un acceso mucho más facilitado al mercado del empleo; como joven y en las relaciones de raza, obviamente está en una posición minorizada. Pero la conjunción de esas cruces de relaciones le expone más que una mujer o que un hombre más maduro. Eso es la interseccionalidad, es decir que hay combinaciones que se van rehaciendo en cada lugar, en cada momento, dentro de cada tipo de relación, y hay reacciones subjetivas diversas a esas combinaciones.

Me parece importante que el psicoanálisis tome nota de eso. Hay una definición de la interseccionalidad de una socióloga estadounidense que se llama Mari Matsuda y que dice más o menos: «La interseccionalidad consiste en hacer la otra pregunta». Cuando veo algo que parece racista, me pregunto: «¿Dónde está el patriarcado acá?». Cuando veo algo que parece sexista, me pregunto: «¿Dónde está el heterosexismo allá?». Cuando veo algo que parece homofóbico, me pregunto: «¿Dónde están los intereses de clase allá?». O sea, una relación de poder aparece de forma manifiesta mientras otra relación de poder la está determinando de forma latente: me parece que eso puede realmente guiar una escucha psicoanalítica. Para dar un ejemplo extraído de un libro que se llama *Intersectionnality and relational psychoanalysis*, escrito por estadounidenses, comenté ese ejemplo en mi último libro, y un psicoanalista llamado Max Belkin –hombre, blanco, europeo de origen– atiende a una paciente chicana, mexicana, estadounidense, racizada, obviamente: Ana. Él es un psicoanalista abiertamente gay. En una sesión, Ana le dice: «Usted me hace pensar en Kevin Spacey, un hombre gay de apariencia heterosexual». Le dirige eso, que puede sonar como una forma de cuestionar su exposición a la vulnerabilidad en términos de sexualidad, o sea: «Usted, como tiene un *passing* de hombre hétero, no está tan expuesto». Él elige escuchar eso como un cuestionamiento de su posición de hombre blanco, como algo que se dirige a su posición de hombre y de blanco, y no a su sexualidad. O sea que son otras relaciones de poder que él escucha atrás de eso, que le conciernen más a la analizante. Así que me parece que esa otra pregunta puede realmente ayudar mucho.

s. s.: Un poco lo que decías de Freud con Sidonie.

T. A.: Exactamente, el verdadero nombre dicen que es Margareth.

s. s.: ¿Estás al tanto que en algunas sociedades de Brasil –no sé bien cuáles ni que aceptación ha tenido– hay un proyecto de ofrecer gratuidad a personas racizadas, becas y cuotas para la formación del analista? ¿Qué impresión te merece?

T. A.: Doble. Primero, me parece sumamente importante. La primera vez que fui a Brasil era en 2008; hoy, en 2024, el paisaje universitario es totalmente, bueno, totalmente no, pero es bastante diferente hoy

porque en 2008 no había ni una persona negra en las universidades, ni estudiantes ni docentes negres. Ese cambio se debió a una política de cuotas, reimportante, de acción afirmativa, que es para mí la única forma de luchar contra el racismo institucional.

s. s.: No hay analistas negros acá.

T. A.: ¿Acá no hay?

s. s.: No, acá no, pero en Brasil, en Río de Janeiro, que empezaron con este sistema de becas, han sido pioneros dentro de las instituciones psicoanalíticas de IPA, esta acción afirmativa, como tú decís.

T. A.: Es importante, en Brasil, la primera fue Virginia Bicudo, que escribió una tesis en el 46 sobre racismo. Entonces, me parece reimportante porque es una forma de acción, de reparación, de justicia retrospectiva, de reconocer que hubo una desigualdad construida a lo largo de una larga historia que ha permanecido, e intentar repararla. Ahora me parece muy importante también que no se vuelva un *race washing*, como el *green washing*, el *pink washing*, o sea, una forma, un puro discurso, una pura retórica, como utilizan el *green washing* en las empresas para fingir ser ecológicos mientras continúan haciendo horrores ambientales.

s. s.: Exoneraciones de impuestos, una lavada de cara, y puede ser usado también demagógicamente. ¿Serán los peligros a asumir?

T. A.: Sí, es lo que me parece. Bueno, pero ¿quién soy yo para decir eso de escuelas que de hecho desconozco?! Sin embargo, sí, me parece importante asumir esos peligros.

s. s.: También dependerá de qué discusión hay en las instituciones sobre el tema.

T. A.: Claro, ¿acá está aconteciendo esta discusión?

s. s.: No.

T. A.: ¿Es pensable?

s. s.: No, no es un tema todavía. ¿Vos pensás que es posible un psicoanálisis decolonial?

T. A.: ¿Si es posible? Tengo esa esperanza, sí. ¡De hecho, es lo que intento hacer! Pienso que estamos en un momento, en lo poco que conozca de América Latina, en el que hay una minoría psicoanalítica que está desarrollando un pensamiento decolonial. ¿Y qué quiero decir? Un pensamiento que no está mirando más para Europa, y eso me parece

crucial. El primer momento del psicoanálisis en América Latina fueron, vamos a decir, psicoanalistas que vinieron de Europa. En Brasil, del mismo modo, fueron médicos brasileños que se fueron a estudiar en Europa y volvieron con toda una medicalización del psicoanálisis, totalmente higienista, ¡un horror! Eso era el primer momento. En Argentina, otro ejemplo, fueron analistas exiliados, exiliadas, toda esa generación de Mary Langer, etcétera, que venían de Europa. Hubo un segundo momento, que yo llamaría de criollo, o sea, momento de fabricación, de creación de psicoanalistas locales, nacidos, nacidas en tierra local, en Argentina, en Brasil. Acá no sé, no me atreveré a hablar porque infelizmente no conozco la historia de este país. En ese segundo momento surgen psicoanalistas, propiamente, vamos a decir argentinos o brasileños, pero que continuaban mirando hacia Europa. Yo le llamo de «momento criollo del psicoanálisis», igual a los criollos después de las independencias: productos locales, pero descendientes de los colonos blancos. Aquí son psicoanalistas locales, pero que permanecen orientados, orientadas hacia Europa. Y hoy en día me parece que estamos en un tercer momento en el que ya no se mira más al viejo continente y se intenta pensar un psicoanálisis a partir de realidades locales, como ustedes hacen acá, como Fernando Barrios hace acá, como Débora Tajer o Jorge Reitter hacen en Argentina. En Brasil se plantean cuestiones de raza absolutamente locales: eso significa decolonizar el psicoanálisis, en el sentido que la referencia y la verdad no viene más de Europa. Como escribe Débora Tajer: «Poscolonial: poder salir de la teoría sexual colectiva que sostiene que tanto los niños como el psicoanálisis provienen de París».

- s. s.: En ese sentido, la revista *Calibán* está haciendo un trabajo enorme.
- T. A.: Claro, ¡es bárbaro! Ustedes están haciendo un trabajo totalmente decolonial. Yo les pregunto a ustedes cómo se posicionan con respecto a eso. Porque vos me hiciste la pregunta, pero ¿ustedes piensan que existe un psicoanálisis decolonial?
- s. s.: Yo quisiera pensar que existe un psicoanálisis, pero no como universalizante, que sostenga una posición universal, sino que, más allá de los regionalismos y de los lugares, hay una posibilidad de los analistas de tener un pensamiento común en relación a que es posible decir

otra cosa, que es posible escuchar la singularidad del síntoma y que los atravesamientos políticos y geográficos no sé si construyen una cualidad específica, de un psicoanálisis europeo, un psicoanálisis norteamericano, un psicoanálisis latinoamericano, no estoy segura de eso.

T. A.: Bueno, me parece que concordamos en algunos puntos, en el sentido de que, para decirlo así, hay una práctica que de cierta forma es bastante la misma, o sea, con matices, ¿me explico? Esa práctica es más o menos la misma porque, me parece, la forma más simple de pensar el psicoanálisis, la elaboración analítica, es de considerarlo como un análisis de la enunciación, de la estructura enunciativa: analizar significa preguntarse quién está hablando y a quién se está dirigiendo, y en eso consiste el análisis de la transferencia simbólica también. Eso se puede practicar en cualquier lugar, siempre preguntándose: «¿De dónde estoy escuchando? ¿Quién está hablando? ¿De dónde está hablando y cómo eso va entablando la cosa entre nosotros?», eso sí. Ahora, hay prácticas de psicoanálisis que no son las mismas en términos culturales, por ejemplo, dar un abrazo al psicoanalista nunca se haría en París; cuando entrás y saludás al psicoanalista, no le das un abrazo, no le tratás de vos, de tú; y si a uno se le antoja practicar ese tipo de psicoanálisis en Río de Janeiro con ese índole parisino, está produciendo verdaderos maltratos.

s. s.: ¿Vos pensás que son cualidades europeas el tratar de usted, el dar la mano?

T. A.: Sí, sí, una cierta frialdad, una cosa muy parisina, casi maltratadora, que puede pasar en algunas caricaturas del lacanismo también, y que para mí es totalmente cultural, culturalmente definida. Eso es con respecto a la práctica. Ahora, con respecto a la teoría, que es siempre una construcción totalmente aproximativa para dar cuenta de esa práctica, me parece importante que haya un psicoanálisis decolonial. Eso quiere decir que no necesitamos recorrer las mismas epistemes, las mismas producciones de saber oriundas del mismo lugar, y que es muy importante que producciones del saber psicoanalítico procedan del sur global. También me parece significativo que, si estamos practicando el psicoanálisis en el sur global, no continuemos refiriéndonos a Jacques Alain Miller o a Colette Soler, o a la IPA de París, o a Periquito

- de los Palotes que viene de Europa, y que reconozcamos que hay otras referencias y otros, otras autoras: es de acá.
- s. s.: Que haya construcción de conocimiento acá, pero no solamente, no sé si el asunto pasa porque no leamos al norte global, sino que nos lean a nosotros.
- T. A.: Exactamente.
- s. s.: Primero, que nosotros nos leamos entre nosotros, que eso no pasa mucho, y después, que nos lean desde el norte a nosotros.
- T. A.: Totalmente, pero, viste, eso es una producción de la raza, la circulación. Por ejemplo, el último libro de Fernando Barrios está absolutamente centrado en eso, precisamente, de hablar en voz propia y de no ser hablado, hablada.
- s. s.: Bueno, ¿cómo quieres terminar? ¿Decir algo de tu libro?
- T. A.: Acabo de decir muchas cosas de mi libro. [risas]
- s. s.: ¿Aún no está publicado?
- T. A.: No, todavía no, va a salir en poco en Francia, ya lo recibió la editorial, ya recibió los libros impresos mi editora, que es divina, maravillosa, porque, como dice una amiga argentina, Marina Calvo, las naves van y vuelven. Esa editora, Paula Anacaona, en su editorial francesa publica a mujeres afrofeministas del sur global, muchas de ellas de Brasil, pero no solo. Publicar con ella, en esa editorial, es un honor para mí. Es un hecho político también porque es conocida precisamente por ese tipo de publicaciones que pretenden descentrar el saber, hacer que no venga solo del norte global. En ese libro, como les dije, la mayor parte de mis referencias son del sur global, lo que me parece esencial.
- Y quisiera terminar con esa idea, bueno, es desde una mirada bastante idealizadora, pero acá me siento autorizado, en términos intelectuales, pero sobre todo en términos afectivos. Y les agradezco mucho ese afecto que va fluyendo, porque es fundamental. Eso, no cabe duda, no lo encontraría en París.
- s. s.: Tú lo generarás. ♦



**PSICOANÁLISIS,
COMUNIDAD
Y CULTURA**

Psicoanalistas migrando a la comunidad

*Niños, niñas y adolescentes en movimiento
migratorio. Un padecer que no descansa*



DANIEL CASTILLO SOTO¹, ELIANA PEÑA², GABRIELA POLLAK³,
CON LA COLABORACIÓN DE VERÓNICA CARDOZO⁴

...lloré ese día. Lloré por la vida que me obligaban a dejar atrás...

Yousafzai, 2019, pp. 28-29

ACERCA DE LOS PRIMEROS PASOS...

El proyecto en el que estamos insertos comienza a funcionar a inicios de 2023, tras un acuerdo de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), agencias que venían trabajando en conjunto en esta articulación socioclínica⁵. Trabajamos un primer año en un pequeño anexo que fue gestionado por el Municipio B, en el Palacio Peñarol, y desde 2024 estamos insertos en el

- 1 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. danielcastillo.psyco.uy@gmail.com
- 2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. delianapena@vera.com.uy
- 3 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. gpollaks@gmail.com
- 4 Activista por los derechos de la movilidad humana. v.cardozo.fernandez@gmail.com
- 5 Participamos del proyecto a lo largo de 2023-2024: Dra. Carmen Rodríguez (coordinadora, Unicef); Lic. Cecilia Lacaño y Verónica Cardozo (Área Social, Organización Internacional para las Migraciones), así como los psicoanalistas Daniel Castillo, Eliana Peña, Gabriela Pollak, Andrina Ongay, Bettiana Martello, Leonor Oncina (Asociación Psicoanalítica del Uruguay).

Centro de Referencia para Personas Migrantes, sito en la Ciudad Vieja de nuestro Montevideo.

Casa del Migrante, casa particular, antiguo banco, con un subsuelo digno de ser recorrido, desde una caja fuerte que ahora lleva el nombre de depósito, hasta zonas muy remozadas, conviviendo con salas aún en obra. Casa que nos inquieta, la recorreremos y nos resuena como imagen alegórica de situaciones y psiquismos con los que nos encontramos en nuestra práctica: lo que cambia, lo que parece permanecer vacío, lo que se sigue transformando, lo que no hay recursos para seguir reciclando... Pensamos también en el valor simbólico que tiene para estas familias que han debido dejarlo todo atrás, ser recibidos en una casa articulada pensando en sus necesidades.

Con nuestra participación en este dispositivo, se busca fortalecer la inserción del psicoanálisis como terapéutica válida, necesaria y útil para generar cambio psíquico y llegar a la mayor cantidad de consultantes en poblaciones de niños, niñas y adolescentes migrantes en contexto de vulnerabilidad económica, social y subjetiva, aun en un formato que demanda una intervención breve y focalizada con los recursos propios de las psicoterapias psicoanalíticas, pero con la escucha y experiencia del psicoanalista intentando aportar su experiencia y conocimientos a esta situación.

Si bien nuestra inclusión en el mismo data de la fecha señalada, este proyecto ya se venía gestando con anterioridad. En Uruguay, desde el año 2020 se había realizado un acuerdo estratégico entre organizaciones que venían trabajando con infancias, adolescencias y migraciones, dadas las dificultades que se constataban en la inserción a la comunidad, desarrollo personal y familiar. Es así que se logra un acuerdo Unicef-Idas y vueltas-OIM para la atención de familias migrantes con niños, niñas y adolescentes a su cargo.

Ese equipo, con una amplia experiencia y conocimiento acumulado de trabajo en ONG, organismos internacionales y políticas públicas, capta que el apoyo, contención social y derivación oportuna hacia la población migrante no eran suficientes. Así se denota la relevancia y necesidad de intervenciones que tomaran en cuenta el padecer psíquico, acompañando cierta asistencia para la inserción en la realidad uruguaya.

Más allá del trabajo sostenido y comprometido para encontrar soluciones singulares a las dificultades planteadas, se percibían poco visibilizadas las dificultades afectivas que presentaban niños, niñas y adolescentes, que se sentían aislados, solos, lejos de sus ámbitos conocidos, de su familia ampliada y de su lugar de pertenencia natal. Priorizar la escucha de estos resultó primordial, dado que en el diagnóstico de situación se captaba la demanda de ser recibidos en la intimidad de un vínculo confiable y de relativa estabilidad.

Las urgencias propias de las familias que migran, apremiadas por resolver alimentación, vivienda, trabajo, documentación, dejan con frecuencia los «problemas de los niños» en un segundo plano; las «preocupaciones infantiles o adolescentes» quedan desatendidas o ignoradas. La experiencia migratoria, con el sufrimiento de desarraigo que supone y el destierro que implica, demanda enormes esfuerzos de acomodación e inserción en el nuevo marco que se les propone en el país de acogida, en este caso, Uruguay.

Tanto las compañeras del Área Social como los psicoanalistas fuimos convocados a llevar adelante intervenciones posibles, participando en el abordaje de esta población, cuyo sufrimiento parece no ser visto, ya que los niños son compelidos a adaptarse rápida y eficientemente, dado que sus familiares están muy sobrecargados también afectiva y físicamente en intentar establecerse y sobrevivir. Recibimos familias que se encuentran muy exigidas en la búsqueda de vivienda, trabajo, proyectos de inserción laboral y social, lo que no les permite vivir razonablemente bien, mucho menos detenerse a pensarse a sí mismos en profundidad. A su vez, como recién llegados, muchas veces se los hace sentir como intrusos sin el legítimo derecho de habitar nuestro país; así se incrementan las ansiedades persecutorias ante algunas reacciones xenófobas que dan cuenta de una gran hostilidad. Ante este panorama que puede resultar abrumador, resulta necesario un espacio de pausa, de escucha y de elaboración, tanto para las familias como para los niños y niñas, que son quienes resultan más afectados con estos cambios abruptos de los que muchas veces no son advertidos.

Es allí donde creemos que una intervención psicoanalítica en la comunidad con esta población tiene mucho que aportar.

SOBRE LAS MIGRACIONES Y SU IMPACTO EN EL PSIQUISMO

Se ha comentado que la migración es una experiencia vital que supone un proceso profundo de cambios y pérdidas que implica mucho más que solo mudarse de país o trasladarse de un lugar a otro, ya que conlleva diferentes duelos a enfrentar y la exigencia que para el psiquismo implica el insertarse en un contexto sociocultural diferente. Podríamos decir que resulta en una experiencia potencialmente enriquecedora, pero siempre perturbadora en mayor o menor medida, aun cuando las causas que lo motiven impliquen una elección (conscientemente) voluntaria de la persona que emigra. En términos generales, implica una experiencia que pone a prueba las defensas para enfrentar una pérdida y hacerse cargo de una nueva realidad. La fortaleza psíquica, los recursos yoicos y la capacidad de adaptación quedarán profundamente interpelados durante, al menos, un tiempo.

Inevitablemente, metabolizar el impacto de la experiencia conllevará a mediano y largo plazo cambios transitorios o permanentes en el psiquismo (Carlisky y Kijak, 1993). Mientras tanto, la incertidumbre creada por la pérdida de referentes previos podría colocar al sujeto en situaciones de tipo regresivo (Nicolussi, 1996) en las cuales la capacidad de integración del yo resulta importante para poder superar las frustraciones, el aislamiento, la soledad y la nostalgia, además de todas las incertidumbres por enfrentar (Castillo, 21 de septiembre de 2022). Lo regresivo justamente puede llevar a que la persona busque a su alrededor, desde un estado de indefensión, figuras que lo protejan, lo defiendan, le enseñen y lo quieran (Nicolussi, 1996). Si la realidad externa resulta desconocida y se vive de modo hostil, y sobre todo si se vive desde el aislamiento, puede llevar a la aparición de conductas manifiestas que evidencian una movilización y una conflictiva interior importante, producto de la pérdida de múltiples objetos que eran antes referentes.

Por otra parte, sabemos que las migraciones son parte de la historia de la humanidad; pareciera que una movilidad constante es inherente a la especie, las vemos en aumento y ligadas muchas veces a sufrimientos inenarrables. Podríamos decir que se trata de un fenómeno universal,

del cual muchos países han podido dar cuenta durante su historia⁶, pero si bien toda migración conlleva pérdidas, una situación de movilidad humana en un contexto de gran carencia económica, así como de un importante riesgo psíquico, representa un desafío de mayor complejidad para todos. En estos casos, nos encontramos con procesos migratorios, en ocasiones, intempestivos, sin palabras. Desarraigos de ese lugar de origen que se abandona forzosamente; nadie abandona su tierra porque sí. Tránsitos que hacen más vulnerables los caminos de subjetivación de niños, niñas y adolescentes. Como decíamos, pérdida de referentes, también de redes de sostén y reconfiguraciones familiares forzadas.

Aunque en ocasiones el migrante logra pensar con anterioridad sobre aquello que le depara y se pregunta «¿Seré bien recibido? ¿Conseguiré un empleo? ¿Podré sostenerme estando allá? ¿Lograré desempeñarme en mi área de trabajo? ¿Realmente me sentiré a gusto?», cuando hablamos de una migración en contexto de alta vulnerabilidad, la urgencia por la salida muchas veces intempestiva no da lugar a la posibilidad de planificación. Los riesgos inherentes a trayectos de extrema peligrosidad se entrelazan profundamente con la imperiosa necesidad de supervivencia. Caminos marcados por la incertidumbre y el peligro constante exigen una vigilancia permanente y una angustia insoslayable. La travesía por tales rutas no solo pone a prueba la resistencia física, sino también la fortaleza psíquica, ya que cada paso puede ser decisivo en la lucha por la vida. Es así que el recurso defensivo de la desmentida de estos riesgos aparece como uno de los pocos mecanismos con los que se cuenta para lidiar con la situación, la posibilidad de pensar surge –en el mejor de los casos– mucho tiempo después.

Es que en numerosas circunstancias, la realidad resulta bastante más compleja de lo que había sido imaginada y, en medio de este contexto y la imposibilidad de tolerar la frustración, en conjunto con el hecho de no contar con suficientes recursos ni económicos ni emocionales para lidiar

6 En cifras de la OIM (1 de octubre de 2023), según la estimación más reciente, en 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6% de la población mundial y una tendencia en aumento, superior en 128 millones de personas a la cifra de 1990 y que triplica ampliamente la de 1970.

con la decisión tomada, surge, casi como un pasaje al acto, el retorno al lugar del que partieron o la *errancia*. En este segundo caso, se emprende la búsqueda de un nuevo destino idealizado, como si una nueva oportunidad permitiese el encuentro de condiciones de vida más favorables, que son siempre desconocidas. Así, un transitar permanente con el sufrimiento que este conlleva acompaña a grupos familiares enteros (Castillo *et al.*, 2023).

Silvia Bleichmar (2003) ha señalado que cuando la vivencia interna ante una situación adquiere carácter traumático, como vemos que pasa en algunos migrantes, su impacto en mayor o menor medida podría llegar a poner en riesgo dos grandes aspectos de la función del yo: la autopreservación y la autoconservación. Siendo así, y entendiendo el yo como el encargado de la organización defensiva en relación con la autoconservación, lo traumático pone en riesgo la forma mediante la cual el yo se representa la conservación de la vida y sus riesgos; por su parte, la autopreservación refiere a las formas en que el yo se siente en riesgo en relación con los aspectos identificatorios que lo constituyen. Pensando en las infancias y adolescencias que recibimos, ambos aspectos podrían quedar en jaque ante la vivencia de un proceso migratorio que se da en plena etapa de estructuración del psiquismo (más temprana o más tardía), lo que hace que pueda ser vivido como una catástrofe.

Una vez emprendida la migración, se pasa a habitar un lugar nuevo del cual no se es originario, al cual tampoco se pertenece en ese momento y con el que no se siente ningún arraigo; lo que antes había sido deja de ser, y lo que puede ser en un futuro aún está lejos de serlo. En este punto solemos recibir a la mayoría de las familias con las que hemos tenido la oportunidad de trabajar; un buen número de ellos tiene poco tiempo de permanencia en el país y se encuentran atravesando duras condiciones que incluso les hacen cuestionarse si pueden sostener la decisión tomada. En otras ocasiones, se sostiene la ilusión de volver al país de origen, de reencontrar lo cotidiano que daba familiaridad, ilusión que generalmente cae y enfrenta a las familias a un doloroso trabajo de duelo. Si, ya de por sí, para el adulto implica un evento doloroso y un cambio de gran magnitud, resulta peor para los niños, niñas y adolescentes, quienes acusan gran parte del golpe y suelen vivir estas pérdidas, movimientos y readaptaciones desde un lugar de sufrimiento al cual quedan sujetos desde lo pasivo y que da

cuenta de la expresión más sintomática de las consecuencias migratorias, siendo que además se ven arrastrados por decisiones de las cuales no han sido partícipes. Así, por ejemplo, somos testigos de historias en duelo por la pérdida de una adolescencia no vivida, *la que iba a ser allá no será, y la que tendrán será otra*.

¿Qué respuestas podemos dar desde el psicoanálisis ante los retos que nos impone esta realidad? ¿Qué podemos ofrecer? ¿Cómo albergar al otro? Tal vez como analistas el recurso más valioso que hemos adquirido con nuestra formación tiene que ver con nuestra forma de pensar las realidades interiores e intersubjetivas, pero sobre todo con nuestra escucha. Para acoplarnos a la atención en un contexto de trabajo con la comunidad, fuera del consultorio y con tiempos acotados, debemos obligatoriamente modificar aspectos del encuadre, pero esto no implica que nuestra escucha, nuestro sostén, así como la capacidad de contención y de pensamiento no se encuentren al servicio de quienes demandan nuestra ayuda, por lo tanto, realizamos las modificaciones técnicas necesarias, intentando conservar nuestro método de trabajo.

Algo vivido como catastrófico lleva el sello de lo impensable, en realidad no porque no pueda llegar a ser pensado, sino porque hasta entonces ha sido muy complejo hacerle un lugar. El sujeto progresivamente deberá inscribirlo, hacerle un lugar donde no lo tiene (Berenstein, 2003), y para eso se hace necesario que también nosotros mismos, como analistas, nos pensemos desde una arista que implica formas no clásicas de intervención. Nos ocupa ir más allá del levantamiento de la represión y la interpretación de un sentido oculto, debiendo muchas veces dar sentidos, aportar simbolización de aquello que, viniendo desde fuera y encontrando un mundo interno en caos⁷, e interferido para organizar lo que ni siquiera llegan a ser representaciones, se ha hecho imposible de ser digerido, simbolizado, en efecto, pensado...

Nos guía la concepción de un psiquismo abierto, capaz de transformación, inconcluso. Freud (1937/1986a) nos dice sobre el final de su vida, si

7 Pensamos en un mundo interno en caos no como algo permanente, sino en la medida en la cual la persona se expone a una situación vital que activa ansiedades y defensas muy primarias.

bien referido a la inevitable inconclusión del análisis, pero a la vez dando cuenta de su concepción del psiquismo que «los procesos de la recomposición del yo continuarán de manera espontánea en el analizado y todas las ulteriores experiencias serán aprovechadas en el sentido que se acaba de adquirir» (p. 250). Por su parte, los Botella (1997) nos hablan de «procesos de reorganización espontáneos» (p. 190), «sentidos nuevamente adquiridos» (p. 191).

Berezin (2003) plantea que los retos con los que nos enfrentamos implican tener que confrontar ideas que vienen desde hace más de cien años (refiriéndose al cuerpo teórico del psicoanálisis) con nuevas ideas de nuestro tiempo, en el cual nuestras herramientas cotidianas son interrogadas con dramatismo y urgencia. Nos dice que «los analistas enfrentamos a veces el desafío de ampliar las fronteras de lo analizable, de extenderlas, de inventar otros modos de abordaje, de avanzar por desfiladeros en los que no se trata solo de trabajar la represión y el inconsciente» (p. 19). Para evitar que el cuidado de la técnica haga resistencia a nuestro método, no podemos quedarnos sujetos a una posición que impida la creatividad nuestra y de cada proceso singular «que puede encuadrarse de muchos modos, según las posibilidades individuales y sociales de cada contexto y de cada sujeto» (p. 25).

Claro está, no se trata de una tarea fácil, nos interpela constantemente, nos toca en lo personal y en las historias de cada uno, invitándonos a una revisión permanente de nuestra contratransferencia e incluso nos hace preguntarnos por los posibles efectos que podamos conseguir. ¿Realmente alcanza lo que podemos dar de nosotros?

DE NUESTRAS INTERVENCIONES PSICOANALÍTICAS Y EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL

En el programa conjunto que llevamos adelante psicoanalistas de APU con Unicef y OIM recibimos a los niños o adolescentes y sus familias, trabajamos con ellos dieciséis sesiones en promedio y aspiramos a producir algún efecto, dejar abierta la puerta para cambios, por más pequeños que sean, ayudar a que puedan encontrarse nuevas formas de habitar la vida. Escuchamos, señalamos, interpretamos, construimos si hay espacio para ello, intentamos dibujar significaciones, jugamos si es necesario, a

veces en nuestra silla, a veces en el piso con los niños, siempre teniendo en cuenta el vínculo transferencial como base de la tarea desempeñada. En ocasiones, las modificaciones se hacen evidentes, e incluso en el grupo (puesto que nuestro trabajo sería imposible sin las compañeras del área social) nos invade una profunda alegría y la sensación de gratitud, no solo la que sentimos de parte de quienes son atendidos, sino también la propia por lo logrado con nuestro trabajo, teniendo en cuenta que, al hacernos cargo de esta labor con niños y adolescentes, también lo hacemos con su entorno y familia, por lo que los beneficiarios de la intervención se multiplican geométricamente. En oportunidades, el tiempo se nos hace insuficiente y debemos ajustar la frecuencia o prolongar las intervenciones. Otras tantas veces las ausencias, las errancias, el abandono del tratamiento y hasta la partida intempestiva del país para proseguir trayectos inciertos nos hacen cuestionarnos sobre nuestra posibilidad de realmente propiciar algo diferente y nos llenan de frustraciones. No pocas veces, inclusive, nos ha tocado construir el lugar de «la despedida» cuando esta ni siquiera tiene un espacio en el psiquismo, pues la salida parece repetir patrones fuertemente instalados, en los que la huida y el secreto forman parte de lo esencial para sobrevivir. Sin embargo, lo intentamos e insistimos en ello...

En general, pero no solamente, nos hemos encontrado con que migran a Uruguay traídos por sus familias, niños, niñas y adolescentes provenientes de países latinoamericanos, principalmente de Venezuela y Cuba, pero también de República Dominicana, Perú, Colombia, Ecuador y Argentina, y algunos casos de Brasil. También hemos trabajado con niños de otras procedencias, como Sudáfrica, Camerún y Nigeria, chicos que fueron atendidos en inglés y francés por ni siquiera conocer nuestra lengua, aspecto que dificulta aun más las posibilidades de ser integrados social y educativamente en nuestro país.

Como mencionamos al hablar previamente de la *errancia*, muchas veces el periplo migratorio toca varios de estos países donde las familias llegan, se instalan, comienzan a adaptarse y poco tiempo después nuevamente el desarraigo se impone en la escena, se despojan de lo logrado, llevan consigo lo poco que logran trasladar fácilmente, y comienzan una nueva travesía. El impacto en los jovencitos y pequeños es muy angustioso; por lo general, siendo los adultos los que resuelven, ni siquiera

son informados con la suficiente antelación para duelar lo que perderán, despedirse de compañeros y educadores, de sus inserciones e instituciones de pertenencia, para lanzarse a un camino lleno de riesgos, en el que los padres están muy asustados por el desconocimiento de hacia dónde se dirigen y si lograrán un mejor porvenir.

Como Edipo, el eterno errante, exiliado desde la temprana niñez, la extranjería renueva aquel sentimiento de no formar parte, de no ser de allá ni ser de acá (Cabral 1970/1971), de sentirse y ser diferente, y exige mecanismos defensivos en niños-adolescentes, ya que es atacado el *sentimiento de continuidad existencial* del que hablara D. W. Winnicott (1956/1974, p. 409). En los niños⁸ y adolescentes encontramos que la migración influye de modo más determinante, dado que se encuentran en pleno proceso evolutivo y tienen problemáticas que se sobreagregan a las esperables para su momento de estructuración psíquica, y frente a los cambios tan radicales, traslucen signos, señales y síntomas.

Así, por ejemplo, recibimos a una niña de siete años, encantadora y seductora, pero con un sufrimiento a flor de piel, que da cuenta del duelo por su segunda migración. Así la encontramos llorando por el auto que se vendió, la casa que abandonó, la escuela y maestra que dejó atrás en Brasil, adonde había llegado años atrás siendo pequeñita. Habiendo arribado a Uruguay hace pocos meses, encuentra un entorno hostil en su escuela y una vivienda en donde el cúmulo de personas –toda su familia que se traslada junta, incluyendo diferentes generaciones y grados de parentesco– no da posibilidades para la intimidad necesaria en el encuentro con los sentires más hondos.

Estuvo complicado trasladarme a otro país. Yo crecí en Brasil desde que era pequeñita. Extraño a mis amigos. Tenía problemas para entenderme con la maestra por ser de Venezuela... y yo me porto mejor que todos... Mis amigos me hacen sentir mal... Me sacan a un lado. Les prestan más atención a otros niños y me quedo sola [llora, desconsolada].

8 Utilizamos a lo largo de este trabajo, en algunas ocasiones, la denominación *niños* sin discriminar género ni edad, con fines de una lectura más fluida.

Se trata de un padecer que en ocasiones no descansa, que, de ser bien entendido, interpretado y significado, puede abrir las puertas para un trabajo enriquecedor en procesos de simbolización cada vez más amplios, en la búsqueda de una adaptación activa y lo más positiva posible a la nueva realidad. Hay algunos casos en los que, siendo Uruguay un país de paso, el equipo logra acompañar procesos migratorios que recalcan temporalmente en nuestro país como inestables anclajes para «seguir camino». Intentamos allí contener y significar angustias o, como decíamos, habilitar despedidas que nunca han podido tener lugar. Si estos aspectos no son dimensionados, no se da la oportunidad a niños y adolescentes para que testimonien sobre su propia experiencia de migrar, simbolizando, transmitiendo, dando testimonio, comprendiéndolo.

Es un gran desafío para los psicoanalistas salir de nuestros consultorios confortables y reservados para incorporarnos al trabajo interdisciplinario. Es ineludible proponer cambios en el encuadre para acercarnos a poblaciones que difícilmente tienen acceso a una aproximación psicoanalítica. Se agrega al desafío el hecho de que, cuando las intervenciones no son a largo plazo o se asocian al trabajo en comunidad y áreas interdisciplinarias, se suscitan interrogantes acerca de la «identidad psicoanalítica» de la propuesta, se interpela acerca de su pertinencia, en qué condiciones y qué posibilidades de cambio psíquico, en efecto, acontecen.

Los psicoanalistas buscamos escuchar la singularidad de la experiencia migratoria. Buscamos albergar a ese sujeto sufriente, tratando de transformar en relato tolerable lo vivido como inenarrable, habilitando el surgimiento y circulación de nuevas conexiones, de nuevas significaciones, nunca acabadas. A su vez, la intervención social (ya que lo social está en el sujeto y el sujeto está en lo social) acompañando la intervención psicoanalítica logra en un breve lapso generar cierto grado de cambio psíquico que permite una mayor y mejor inserción de niños y adolescentes en el ámbito uruguayo, en la medida en que contribuye a mejoras puntuales en el mundo externo de estos niños y adolescentes que también facilitan estos nuevos tránsitos.

Es así que estos tratamientos psicoterapéuticos, breves, focalizados, pero llevados a cabo por psicoanalistas, se acompañan de un trabajo mano a mano con el equipo social, lo que nos ofrece la posibilidad de generar

conocimiento valioso en dos grandes dimensiones: una, acerca de la singularidad del sufrimiento psíquico propio de la migración en niños y adolescentes, y otra, en torno a las posibilidades de acción en nuestro medio, intermediando el trabajo en las instituciones y en la sociedad.

Un adolescente de quince años, inserto en el liceo, con novia, con una vida familiar abundante, dice en su primer encuentro:

Antes quería venir para saber qué me pasaba, pero ahora me siento mal en serio, y no tengo ganas de hacer mucho. Nací en Maracay, Venezuela. Diez años en Venezuela, después, a los diez, once, estaba en Uruguay. Pasé la mitad de mi vida sin tener internet, ahora tengo internet. Igual estoy triste. No me gusta salir, pero quiero salir como salía antes, porque cuando juego me olvido de los pensamientos y me centro más en el juego. Siento dolor en el pecho y en la panza. Le tengo miedo a las sombras... También intenté cortarme...

La angustia puesta en el cuerpo, en la retracción e inhibición en los vínculos, dado que algo de la internalización cultural parece no terminar de lograrse en los episodios de extrañamiento identitario que conllevan una ansiedad catastrófica (Vispo y Podruzny, 2002). Un adolescente que da cuenta de su pesar y angustia, siendo su pregunta si no es autista, que a su vez emprende un proceso breve, pero pleno de sentidos a reelaborar.

Nos preguntamos e intentamos encontrar en las historias narradas por qué las migraciones son distintas. Tratamos de comprender si dependen de la idiosincrasia de los países de origen, si dependen de la planificación con que se piensa anticipadamente la travesía, ¿por qué algunas parecen más afortunadas y vividas placenteramente, mientras que otras viven situaciones de peligro extremo, altamente angustiosas, a la vez que parecen una tortura constante casi como un castigo por el destierro? Solo lo narrado en las vivencias más íntimas de quienes viven estas experiencias nos habilita a sacar algunas inferencias. Captamos lo singular de cada situación, aunque a veces, dada la procedencia, encontramos algunas invariantes.

También el azar, la suerte que corren en la travesía es un elemento difícil de globalizar. Cada historia es individual y particular, cada dolor, como la sombra, resulta extremadamente singular.

Una adolescente de trece años, venezolana, inserta en el liceo, nos dice: «los adultos dejan todo lo que conocen. Yo soy adolescente y dejo todo lo que pudo haber sido. No lloramos solo porque estamos afuera, lloramos porque es posible que no volvamos». El dolor de la extranjería, del desarraigo, de lo dejado atrás pero también de lo que aún no ha sido vivido allí, de aquella forma y en aquel lugar. La exigencia para el psiquismo es de un trabajo de duelo más –¡cuando de tantos duelos se trata la adolescencia!– para intentar insertarse en un contexto sociocultural que vivencia como tan diferente. Sufrimiento que pudo ir siendo puesto en palabras, que estaba también en su dificultad para vincularse con sus pares, no así con adultos, con los que lograba un funcionamiento operativo. A lo largo de algunos meses de trabajo, se fueron generando algunos cambios y sus vínculos pudieron ir tejiéndose también con sus pares, enriqueciéndose; y el no ser ni de aquí ni de allá pudo teñirse con algo del ser de aquí y de allá. Esta adolescente, de ricos recursos internos, persistía en nuestros primeros encuentros en que ella siempre iba a decir *chamo* (expresión utilizada en su país de origen para referirse a jóvenes, *chiquilines*, en un intento de no perder sus raíces), pero luego comenzó a alternar esa expresión con algunas propias de nuestro país, el país de acogida. Se verá sorprendida cuando, tiempo más adelante, la analista le señale que también está utilizando el *tá* (propio del «ser uruguayo») cuando habla.

Muchos de los adolescentes migrantes que llegan a nuestro programa han venido a Uruguay como parte de un proceso de reunificación familiar, luego de que su madre o padre llegara al país. Esta revinculación del adolescente con su madre o padre, y también con parejas de estos y hermanos que no conocían, no es sencilla. La migración adolescente en estas situaciones no suele ser voluntaria; en su país de origen dejan amigos, novios o novias, referentes adultos que los han criado los últimos años. Esa decisión adulta de la migración adolescente puede deberse a varias razones: pensando qué será mejor para su futuro o bien porque los adultos referentes en el país de origen ya no pueden hacerse cargo, en ocasiones también porque pareciera que es lo que hay que hacer (especialmente tratándose de las madres migrantes a quienes se las condena socialmente si no traen a sus hijos una vez establecidas), y en otros casos para que ayuden en los cuidados de sus hermanos menores aquí.

Así, una de las dinámicas familiares que identificamos con frecuencia es la que conforman las familias transnacionales. Muchos de los niños, niñas y adolescentes tienen a su madre, padre o hermanas y hermanos residiendo en otro país (en su país de origen o un tercer país).

Lo que es reconocido como familia o unidad familiar no es muchas veces la que conforma la unidad residencial; es común que convivan con personas que no son su familia (en pensiones o viviendas compartidas), y no con quienes identifican como parte de su unidad familiar:

los lazos familiares trascienden las viviendas y la coresidencia, y pueden ser de naturaleza transnacional cuando sus integrantes intercambian de manera constante recursos materiales, vínculos de afecto o incluso diversas formas de cuidado intrafamiliar, a pesar de no vivir en el mismo país (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997; Huang, Liang, Song y Tao, 2018; Levitt, 2009; Levitt y Schiller, 2004; Mazzucato y Schans, 2011. (Fernández Soto *et al.*, 2020, p. 12)

En entrevistas de padres, hemos recibido comentarios acerca de que es poco considerado en nuestro entorno el desarraigo vivido y las dificultades en dejarse impregnar por impresiones y hasta idiomas diferentes. Es que a veces, en un gesto, los niños y adolescentes captan la «no pertenencia» o escasa bienvenida que reciben. También quienes llevan adelante las instituciones que reciben a los recién llegados sienten cierto desamparo a la hora de integrarlos, acompañar los movimientos de integración a grupos numerosos y ya constituidos, en donde se suma la complejidad de sostener subjetivamente a quienes se adicionan. Así, los avatares del movimiento migratorio y todo lo que el mismo implica lleva a manifestaciones de intolerancia y dificultades de inserción a las que se enfrentan grupos de niños y adolescentes.

A pesar de que Uruguay se maneja con un imaginario social de gran hospitalidad respecto de quien es diferente y extranjero, creemos que la propuesta de hospitalidad que manejan Derrida y Dufourmantelle (2000) es elocuente respecto de las vivencias de estas familias y sus niños.

Los autores nos hablan de hospitalidad desde un paradigma de lo complejo, en el que la hospitalidad, así como es apertura a lo desconocido, lo

extraño, lo diferente, es también repulsa de lo ajeno. En su calificación de «absoluta», es capaz de recibir al otro de un modo benévolo, lo cual habla de la capacidad de flexibilizar las propias limitaciones y abrirse a experimentar junto con el otro vivencias y emociones diferentes: recibir al extranjero sin limitaciones. Imagen ideal de la hospitalidad que no parece darse en general en las situaciones clínicas que escuchamos. Es así que, en contrapartida, Derrida distingue que la hospitalidad tiene otra cara, dado que en la mayoría de las situaciones se logra ser hospitalario siempre y cuando se cumplan ciertas leyes y condiciones que muchas veces no son ni siquiera formuladas, que forman parte de la idiosincrasia del país de acogida, y se exige que sean cumplidas y respetadas. Como ejemplo, un extranjero es compelido a identificarse y cumplir con ciertos requisitos para ser acogido. Esta sería una hospitalidad limitada y regulada por el Estado como contralor.

Así, Derrida introduce el concepto innovador, el de *hostipitalidad*, neologismo que combina *hospitalidad* y *hostilidad*. Condensa así en una palabra la tensión inherente al acto de recibir y aceptar al otro diferente, desconocido, que puede ser vivido tanto como un huésped bienvenido o como una posible amenaza a la identidad personal, del grupo y hasta nacional.

La exigencia de ajustar las subjetividades de los niños y sus familias a las instituciones y posibilidades de nuestro país aniquila la posibilidad de la alteridad identitaria del migrante en su singularidad subjetiva. Sin embargo, vemos cómo en ocasiones también hay un esfuerzo importante de las instituciones por fomentar una mayor integración, lo que puede ser tomado por estos niños con gran regocijo.

Tomando en cuenta esto, a la vez que la composición transnacional de la familia, tenemos como ejemplo a Grace⁹, de seis años, de origen dominicano, quien había sido criada por sus abuelos en su país de origen y es traída al país por la madre años después, donde encuentra una configuración familiar diferente, con hermanos nacidos en el país. Esta niña, que a su vez venía mostrando un importante rechazo a Uruguay y sus costumbres,

9 Nombre ficticio (todas las viñetas que hemos mencionado pertenecen a casos que contaron con el respectivo consentimiento informado al momento de comenzar el proceso de atención).

luego de varios meses de trabajo con su analista comenta, en referencia a un acto en su escuela celebrado por el Natalicio de Artigas, exultante:

GRACE: ¿Sabes que hoy tuvimos una fiesta en la escuela?

ANALISTA: ¿Sí? ¿Una fiesta?

G.: Era el cumple de Artigas, y me gustó mucho estar ahí.

A.: ¿Sí? ¿Qué te gustó?

G.: Todo, el ambiente, mis compañeros son buenos conmigo en la escuela y la maestra también. ¡Y yo pude participar!

A.: Parece que empiezas a ver cosas buenas de Uruguay también, ya no todo te parece malo.

G.: ¿Yo dije que era malo? Bueno, a lo mejor que sí [ríe]. Yo estaba muy brava. Pero ya no, ahora estoy más contenta que antes.

A.: Quizás en la medida que ves que te tratan bien, que puedes participar, y tú estás menos enojada con el vivir aquí, te das cuenta que también hay otras cosas que puedes disfrutar, que te gustan.

En esa sesión, Grace dibuja su escuela en la pizarra, acompañada de una bandera de Uruguay con un sol sonriente y el nombre del país. Además, bajo la bandera escribe la palabra *Dominicana*. Intervención psicoanalítica mediante, poco a poco Grace iba integrando ambos espacios en su afectividad. Se permitía ser más receptiva con su nuevo entorno y disfrutar de las actividades culturales patrias ofrecidas por la escuela en un feriado nacional, eso sí, sin dejar de lado su país de nacimiento. En este sentido, resulta habilitante también la actitud de las maestras y de la escuela en general, cuando se le permite participar sin que esto sea vivido por Grace como algo ajeno o violento, sino que, por el contrario, la emociona y parece serle de gran alegría.

Sin duda, la dependencia estructural de la alteridad nos amarra al otro. Recordemos a Freud en el *Proyecto de psicología* (1895/1986b), donde se lee: «un objeto como *este* es simultáneamente el primer objeto-satisfacción y el primer objeto hostil, así como el único poder auxiliador. Sobre el prójimo, entonces, aprende el ser humano a discernir» (p. 376). Y en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921/1986c), en cuya introducción nos dice:

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en ese sentido más lato, pero enteramente legítimo. (p. 67)

Intentamos en una escucha analítica no reducir lo particular y singular del otro a lo mismo, a lo extranjero a lo familiar conocido por esta sociedad que recibe, con la idiosincrasia que puede, al extranjero, y donde el psicoanalista, sociólogos y trabajadores sociales están insertos con estigmas e ideologías en consonancia con la cultura de su época, ya que con frecuencia se suele escuchar desde nuestros paradigmas, desde nuestras teorías e ideologías, y muchas veces sin poder cuestionarlas, paso tan importante para poder estar con el otro y con su padecimiento. En esta atención a lo ininteligible, si bien la alteridad principal es la del inconsciente, las representaciones culturales y subjetivas del otro inscrito en un marco referencial distinto, las diferencias étnicas o de género y las «vidas ininteligibles» ocupan una posición central. Intentamos con nuestra escucha remitirnos a las mutaciones antropológicas contemporáneas, no para minimizar una dimensión difícil de compartir, sino para adentrarnos junto con estos niños y adolescentes en un dolor por aquello perdido y nunca reencontrado, en sus historias, en las historias de los padres y de sus familias.

2024 Y EN MÁS...

Este año nuestro proyecto, que había iniciado en 2023 en un modesto espacio del Palacio Peñarol, creció significativamente. Pudimos incluir en la dinámica de atención un grupo para madres y padres de niños y adolescentes migrantes, a la vez que intentamos el armado de un grupo de adolescentes¹⁰, aunque lamentablemente este último no logró el andamiaje requerido para poder sostenerse por parte de los mismos participantes. Hemos podido contar también de manera puntual con intervenciones de compañeros de APU que originalmente provienen del campo de la

10 Agradecemos la participación de nuestra compañera Ilana Luksenburg en estos esfuerzos.

psiquiatría, como una mirada complementaria y enriquecedora que es requerida en algunos casos con mayores complejidades, en los que la escucha y la palabra parecen no ser suficientes.

De cara al futuro, aspiramos a poder sostener este intercambio interinstitucional que ha permitido el armado de este dispositivo clínico y social, aunque los acuerdos, financiamientos necesarios y la inserción definitiva de programas como este en las políticas públicas de nuestro país no esté directamente en nuestras manos.

Freud en el Congreso de Budapest de 1918 instó a la conciencia moral de la sociedad de entonces, al recordar que

el pobre no tiene menos derechos a la terapia anímica que los que ya se les acuerdan en cirugía básica... se crearán entonces sanatorios o lugares de consulta a los que se asignarán médicos de formación psicoanalítica [...] estos tratamientos serán gratuitos. (Freud 1919 [1918]/1988, p. 162)

Idea fértil, plena de compromiso con el lazo social que desemboca en el Policlínico de Berlín algún tiempo después. También Anna Freud hace un intento de llevar el psicoanálisis a lo social, interviniendo en Viena, junto con Eva Rosenfeld y Dorothy Burlingham; pero ese trabajo fue olvidado quizás por ser tardío en la obra freudiana y dadas las migraciones a las que llevó la Segunda Guerra Mundial, las cuales produjeron que la labor comunitaria quedase exiliada de la institucionalidad psicoanalítica.

Desde nuestra pertenencia institucional y con nuestros conocimientos, apuntamos a los esfuerzos necesarios para visibilizar y atender las migraciones como parte de nuestra problemática social contemporánea, las cuales, lejos de disminuir, parecen apuntar a mantenerse y crecer, por lo que precisan encontrar los dispositivos de soporte necesarios para la mejor inserción posible, así como para la elaboración de lo traumático que traen consigo. En este sentido, insistimos en que es mucho lo que desde el psicoanálisis y el trabajo en comunidad podemos aportar... ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Berenstein, I. (2003). Los haceres y los espacios psíquicos. En D. Waisbrot, M. Wikinski, C. Rolfo, D. Slucki y S. Toporosi (comp.), *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales: La experiencia argentina*. Paidós.
- Berezin, A. (2003). Introducción. En A. Berezin (coord.), *13 variaciones sobre clínica psicoanalítica*. Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2003). Conceptualización de catástrofe social: Límites y encrucijadas. En D. Waisbrot, M. Wikinski, C. Rolfo, D. Slucki y S. Toporosi (comp.), *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales: La experiencia argentina*. Paidós.
- Botella, C. y Botella, S. (1997). *Más allá de la representación*. Promolibro.
- Cabral, F. (1971). No soy de aquí [canción]. En F. Cabral, *No soy de aquí ni soy de allá*. Odeón. (Trabajo original publicado en 1970).
- Carlisky, N. y Kijak, M. (1993). El efecto de la migración sobre la mente del analista. *Revista de Psicoanálisis*, 50(45), 827-837.
- Castillo, D. (21 de septiembre de 2022). *Ser, habitar, pertenecer: Transitoriedades e incertezas de la migración*. Presentación en Panel Inmigración y violencia social: Registro subjetivo, 34° Congreso Fepal: Transitoriedades e incertezas, México. <https://cronicaspsicoanaliticas.blogspot.com/2022/09/ser-habitar-pertenecer-transitoriedades.html>
- Castillo, D., Pena, E. y Pollak, G. (21 de octubre de 2023). *Ideas y testimonios de una escucha en movimiento*. Presentación en Panel Migraciones, Coloquio de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay: Psicoanálisis y Sociedad: Intolerancias - Desigualdades- Diferencias, Montevideo.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. De la Flor.
- Fernández Soto, M., Grande, R., Bengochea, J. y Márquez Scotti, C. (2020). *Dinámicas familiares de las personas migrantes en la ciudad de Montevideo*. Unicef Uruguay. https://bibliotecaunicef.uy/documentos/241_Dinamicas_familiares_migrantes_Montevideo.pdf
- Freud, S. (1986a). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (trad.) *Obras completas* (vol. 23). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937).
- Freud, S. (1986b). Proyecto de psicología. En J. L. Etcheverry (trad.) *Obras completas* (vol. 1). Amorrortu. (Original de 1895).
- Freud, S. (1986c). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. L. Etcheverry (trad.) *Obras completas* (vol. 18). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1988). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (trad.) *Obras completas* (vol. 17). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919 [1918]).
- Maberino, V. (1977). La casa: Escena de la fantasía. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 56, 105-118.
- Nicolussi, F. (1996). Reflexiones psicoanalíticas sobre la migración. *Revista de Psicoanálisis*, 53(1), 323-340.
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (1 de octubre de 2023). *Sobre la migración*. <https://www.iom.int/es/sobre-la-migracion>
- Vispo, C. y Podruzny, M. (2002). Cambios de la estructuración psíquica en la migración. *Psicoanálisis*, 24(1-2), 217-232.
- Winnicott, D. W. (1974). Preocupación maternal primaria. En D. W. Winnicott, *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Laia. (Trabajo original publicado en 1956).
- Yousafzai, M. (2019). *Todas somos desplazadas*. Alianza.

IN MEMORIAM

Carmen Médici



JULIO SEIGAL¹

Con Carmen nos conocimos en el grupo de Carlos Mendilaharsu sobre Bion, que se creó en 1983 y funcionó durante cerca de veinte años.

Éramos entre seis y ocho participantes, algunos más consecuentes, como Carmen, Sylvia Braun, Olga Cutinella, Pedro Gadea, Ricardo Morón y yo, otros alternaron en esos años. Nos reuníamos los miércoles entre las 8 y las 9:30 hs. en casa de Carlos.

Fue un muy lindo grupo. Además de nuestro interés por Bion, nos unía una alta consideración hacia Carlos, su pensamiento psicoanalítico y experiencia de vida y profesional, especialmente sus virtudes personales, intelectuales, afectivas y, en especial, éticas. Creo no equivocarme al decir que nos consideramos, a partir de este grupo de estudio, discípulos de él.

Carmen participaba siempre desde un lado cálido, amistoso, sin provocar confrontaciones, a menudo con humor, favoreciendo la unión grupal. Siendo una persona estudiosa, parecía interesarle más el pensamiento del grupo que profundizar en las ideas de Bion.

En 1987 Carlos formó en la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) el Laboratorio de Psicosis, que continúa hoy en día, al cual nos integramos Carmen, Sylvia, Pedro y yo. En estos años de Laboratorio, Carmen fue una excelente compañera, interesada, participativa, además de muy buena lectora. A mí me tocó coordinar el Laboratorio después de Carlos,

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

mientras que Pedro y Carmen funcionaron como cocoordinadores, apoyando o sugiriendo líneas de interés para trabajar. Desde su experiencia como analista de niños y su conocimiento sobre Melanie Klein, Carmen aportaba ensanchando y complejizando los temas tratados. Sus aportes, claros, dichos con sencillez, sin buscar destacarse, eran respetuosos del pensamiento grupal, lo que producía un crecimiento del intercambio. También participaba desde su humor, siempre afectuoso, mostrando así, a través de él, su proximidad e interés por cada uno de nosotros.

Cuando no asistía a las reuniones, se notaba mucho su ausencia, lo que le reprochábamos cariñosamente. El año pasado dejó de asistir por algunas molestias físicas, pero como seguía integrada a través del grupo de Whatsapp, participó a pleno del devenir grupal.

Ahora, que no está más con nosotros, la vamos a extrañar realmente. ♦

IN MEMORIAM

Carmen Médici



SYLVIA BRAUN¹

Conocí a Carmen terminando la licenciatura de Psicología en Facultad de Humanidades, nos reencontramos en los seminarios de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), donde comenzó una amistad en la que compartimos ilusiones y frustraciones de la vida, la llegada de los hijos, la llegada de los nietos, proyectos profesionales que a veces nos alejaron y otras nos acercaron.

Carmen tenía un sentido del humor que hacía disfrutable su compañía y junto con Carlos compartíamos cenas con otras parejas. Nos divertía competir por las aptitudes culinarias, ya que ambas teníamos el gusto por la cocina.

Compartíamos no solo el gusto por la cocina, sino también por el estudio. En primer año, cuando tuvimos que hacer la nota para el primer semestre, bastante asustadas, nos juntamos a estudiar. Su lectura de los textos no era una lectura simple; ella buscaba profundizar en los conceptos y los hacía trabajar. Se fue gestando una afinidad en las orientaciones teóricas que nos unió para coordinar grupos de estudios sobre la obra de Freud, Klein, Winnicott, y finalmente integrar un grupo de estudio con Carlos Mendilaharsu sobre la obra de Bion que duró veinte años. Recuerdo con mucho cariño ese grupo y a sus integrantes, Carmen, Olga Cutinella, Julio Seigal, Ricardo Morón, Pedro Gadea.

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

Era una persona inquieta, y esa inquietud la llevó a ejercer diferentes funciones en nuestra institución y en la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés).

Era generosa y auténtica con sus afectos, así como también podía ser frontal.

En los últimos años, a partir de 2020, con el comienzo del Covid, nuestros encuentros se dieron esencialmente a través de llamadas telefónicas, de mensajes y fotos. En estos me transmitía las diferentes dolencias que la iban limitando y que afrontaba con entereza, acompañada por Carlos y sus hijas. A veces se servía del humor para atenuar su sufrimiento; por ejemplo, me decía: «les falta un poco de colorido a los glóbulos rojos, falta hierro» o «si bien el ritmo cardíaco es estupendo, me quieren colocar un Holter».

Si bien estas limitaciones físicas la fueron alejando, conservó la calidez afectiva que la caracterizaba y, a través de los mensajes, sus palabras transmitían el cariño de tantos años.

Cuando una relación se mantiene tantos años, nos da la ilusión de que nos va a acompañar siempre, pero cuando se va, se nos lleva esa ilusión y nos queda el recuerdo.

La recordaré con afecto. ♦

RESEÑA

*The astonishing adolescent upheaval in psychoanalysis*¹



NATACHA DELGADO²

El libro *The astonishing adolescent upheaval in psychoanalysis* (Routledge, 2024), editado por Roosevelt Cassorla y Silvia Flechner, es un nuevo título de la *Psychoanalytic ideas and application series*, una de las seis colecciones que edita la Asociación Psicoanalítica Internacional con la editorial Routledge.

Los editores, Cassorla –oriundo de Brasil– y Flechner –de la República Oriental de Uruguay– no son solo analistas didactas con una vasta experiencia clínica en adolescencia, sino también psicoanalistas comprometidos en la labor institucional y en las tareas de formación analítica. En este volumen, logran reunir un destacado grupo internacional de colegas que abor-

dan con inteligencia y sensibilidad clínica diferentes problemáticas ligadas a la adolescencia. Cada capítulo echa luz sobre algún aspecto que refleja la irreductible tensión del conflicto entre la dimensión intrapsíquica y la intersubjetiva, dando cuenta de la riqueza y la fecundidad de reflexiones y desarrollos teóricos en el tratamiento de adolescentes.

En el prólogo se afirma que el tratamiento de pacientes adolescentes siempre constituye un desafío para el analista. Tomando algunos ejes generales, los editores consideran que la repetición catastrófica de una insuficiencia original en la relación entre la madre y el bebé generará un amplio abanico de situaciones de riesgo que aparecerán a lo largo de toda la infancia, pero que se definirán en la adolescencia. Pero también piensan que, a pesar de los cambios epocales en la cultura, la angustia edípica –encubierta y enmascarada– aún juega un papel clave. En casos de abando-

- 1 Cassorla, R. y Flechner, S. (2024). *The astonishing adolescent upheaval in psychoanalysis*. Routledge.
- 2 Miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina. natachajdelgado@gmail.com

no precoz por parte del adulto, la ausencia de la presencia de la palabra, o el límite, se convierte en la huella de la realidad externa en lo interno. Uno de los interrogantes que plantea el libro y que recorre cada uno de los once capítulos es pensar acerca de los efectos y las necesidades que surgen cuando no se da una relación dual fecunda y una terceridad edípica. Surge entonces cómo pensar diferentes presentaciones clínicas.

Con excelente nivel metapsicológico, Cassorla y Flechner se referirán a la prevalencia de prácticas que promueven la noción de «dejar de sentir» a través de las adicciones, los trastornos alimentarios, los estallidos de violencia, el uso de redes sociales, el aislamiento. El adolescente se ve no solo prisionero de sus conflictos intrapsíquicos que lo desbordan y sobrepasan, sino que además da lugar a un accionar que tiene el potencial de portar una connotación mortífera. A través de un endurecimiento defensivo que sirve como refugio, el adolescente intentará ocultar un sufrimiento que a su vez revela tanto la falla en un vínculo primario como la dependencia con los padres edípicos. Por otra parte, los cambios corporales y espacio-temporales generarán en el adolescente una sensación de estupor, revelando un tejido frágil que moldea el cuerpo sin que la psique acompañe este proceso.

Las dificultades causadas por este desfasaje pueden traer, a su vez, consecuencias psicopatológicas críticas que de-

ben ser atendidas con prontitud, dadas las características de un psiquismo que está en desarrollo y que no ha madurado en lo que respecta a la aceptación y reconocimiento de estos cambios. De ahí la riqueza de las experiencias clínicas y las reflexiones de esta obra.

El primer texto de este volumen es del mismo Roosevelt M. Cassorla: «Stupidity in the analytic field: Vicissitudes of the detachment process in adolescence». Cassorla analiza las dificultades técnicas en el trabajo con adolescentes ante el proceso de desapego de aspectos infantiles mediante defensas que involucran al adolescente, a su familia y al analista. Estas defensas que insensibilizan respecto de la realidad y refuerzan actitudes narcisistas patológicas pueden involucrar a toda la familia en una organización simbiótica que, en ocasiones, también logra capturar al analista, llevándolo a actuar de manera que podría considerarse «estúpida». Usando los mitos de Narciso y Edipo, Cassorla estudia cómo estas organizaciones defensivas afectan el campo analítico, y lo ilustra a través del análisis de una adolescente psicótica en una situación simbiótica familiar. El adecuado reconocimiento de estas defensas es clave para evitar que el analista caiga en idealizaciones o se vea atrapado por dinámicas de dominación y sumisión con el paciente y su familia. Cassorla concluye que los analistas deben ser especialmente cautelosos cuando el proceso analítico

parece avanzar sin problemas, ya que podrían estar involucrados en colusiones inconscientes. Las sesiones familiares son clave para desmontar fantasías y evitar que la simbiosis familiar interrumpa el tratamiento de manera prematura.

Silvia Flechner, psicoanalista uruguaya y actual *Chair* del Comité de Publicaciones de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), explora en «Cherchez la femme-becoming a woman», la búsqueda y el encuentro con la mujer en la relación madre-hija durante la adolescencia, y su importancia en el desarrollo psicosexual. Dice Flechner que, al nacer, una mujer contempla la potencialidad de ser madre, y que el reconocer y atravesar dicho proceso implica una transformación profunda. La adolescencia es una etapa crucial en la que el mundo interno femenino de la hija es revelado. En el tratamiento puede surgir material que remite a fallas en la relación temprana madre-bebé, con situaciones de riesgo que se definen en la adolescencia. El texto también retoma la historia y la cultura en relación con la feminidad, destacando cómo, a lo largo de los siglos, las mujeres han sido sujetas a grandes injusticias, reflejadas en normas religiosas, como en el Concilio de Trento, y en revoluciones políticas que inicialmente ignoraron sus derechos. Se menciona la evolución de la maternidad en la sociedad contemporánea, en la que algunas mujeres eligen no ser madres, mientras que los

avances científicos permiten a otras tener hijos a través de métodos como la fecundación *in vitro*. Flechner ofrece reflexiones acerca de cómo el psicoanálisis ha abordado los conceptos de género, feminidad y sexualidad, reconociendo la influencia de la noción de patriarcado y la lucha constante por la emancipación femenina; por lo tanto, es clave seguir analizando estas dinámicas para comprender mejor la subjetividad femenina en el contexto actual.

Martin Gauthier, psicoanalista canadiense, dedica su capítulo «Of skin and of self-mutilation in adolescence» a la cuestión de la piel y la automutilación en adolescentes, un fenómeno epocal con características alarmantes que demanda una cabal comprensión de su etiología y función, tanto a nivel individual como social. La automutilación, a pesar de no estar relacionada con intenciones suicidas, revela una autorregulación emocional compleja que implica la agresión hacia la propia piel y pone en primer plano el papel que esta juega en tanto interfaz entre los procesos internos, los interpersonales y los sociales. Freud proporciona un marco metapsicológico de enorme utilidad clínica, al diferenciar entre el principio de Nirvana, el principio de placer y el principio de realidad. Este último se sostiene mediante el vínculo libidinal con el objeto, auxiliar esencial para la simbolización y la maduración del yo. Cuando las experiencias de desamparo son excesivas y las ansiedades carecen de

adecuada cualificación, surgen defensas masoquistas que impiden este desarrollo, como se observa en los adolescentes que se autolesionan. Gauthier subraya la importancia de abordar la autolesión como un corte a significar en el vínculo terapéutico. La terapia debe crear un nuevo espacio simbólico donde los afectos puedan ser trabajados en lugar de ser evacuados. El vínculo terapéutico actúa como una nueva piel, un continente que facilita la cualificación de los afectos. El texto también compara la automutilación con prácticas como el tatuaje y el *piercing*, que, al igual que la autolesión, ponen en el centro de la escena la piel.

En cuarto lugar, Virginia Ungar –psicoanalista argentina– explora la turbulencia emocional de la pubertad con un artículo titulado «The turbulence in puberty in an uncertain world», partiendo de una cita de Bion que destaca la transición del niño tranquilo al adolescente rebelde. Bion sugiere que los psicoanalistas deben recordar sus propias experiencias turbulentas para comprender mejor a sus pacientes adolescentes, ya que la contra-transferencia puede dificultar mantener una actitud analítica cuando los jóvenes se inclinan hacia la acción más que hacia la introspección. Ungar destaca que la adolescencia no depende únicamente de la edad cronológica, sino que es un estado mental caracterizado por el colapso de estructuras latentes, las cuales se sostu-

vieron durante la latencia mediante mecanismos de defensa obsesivos. Meltzer, otro psicoanalista al que hace referencia Ungar, describe la pubertad como una etapa de transición en la que los adolescentes experimentan una mayor sed de conocimientos y habilidades, muchas veces influenciados por la presión del éxito social y académico. El capítulo también aborda el impacto de las redes sociales; las interacciones se han trasladado al ámbito virtual, afectando la subjetivación y la construcción de la sociabilidad. Ungar cuestiona cómo estos cambios influyen en la práctica psicoanalítica y sugiere que los mecanismos mentales que prevalecen entre los adolescentes en la actualidad estarían más ligados a la escisión que a la represión. Finalmente, Ungar aboga por mantener una actitud abierta y de aprendizaje continuo frente a estas transformaciones.

François Ladame, psicoanalista suizo, sorprende con el título «What prevents adolescents from suicide?», preguntando por qué algunos adolescentes no se suicidan, en contraste con los enfoques que exploran los factores que conducen al suicidio. En lugar de investigar qué promueve el suicidio, Ladame examina qué es aquello que lo impide, y para esto se enfoca en los cambios psíquicos que protegen a los adolescentes de esa decisión extrema. Ladame sugiere que una tarea significativa durante la adolescencia es «adueñarse» de la propia vida, lo que implica aceptar la

responsabilidad por uno mismo, a pesar de no haber sido autoengendrado. Esto requiere que el adolescente considere el suicidio como una posibilidad y, a través de ese reconocimiento, se identifique con el aspecto afectuoso y protector de los objetos de su pasado. El desarrollo del «sujeto», o la identidad, incluye tres aspectos fundamentales: apropiarse del propio cuerpo, de las pulsiones y de los pensamientos. Convertirse en un sujeto implica asumir la responsabilidad de estos aspectos y superar la fantasía de un cuerpo idealizado o compartido con los padres. El proceso de adueñarse de la propia vida también requiere que el adolescente pueda pensar en la posibilidad de su propia muerte sin caer en un narcisismo destructivo. Ladame destaca la importancia del «cuerpo interno» como salvaguarda contra el suicidio. Esta noción, desarrollada por Egle Laufer, se refiere a las huellas mnémicas de las experiencias del cuerpo del niño en relación con el cuerpo materno. Un «cuerpo interno» positivo y amado actúa como un escudo narcisista, protegiendo al adolescente de la impotencia y las ansiedades traumáticas.

Carlos Moguillansky, psicoanalista argentino, explora en «Effects of adolescent debut on the infantile super-ego» el impacto del debut adolescente en el superyó infantil y cómo se redefine la ética en este proceso. El superyó, que antes se basaba en prohibiciones y amenazas de expulsión, se transforma al enfrentarse a

la crisis de la institución que lo sostiene. La prohibición normativa sigue operando cuando el superyó no cumple su función, similar a cómo la justicia interviene en casos de conducta antisocial. El debut adolescente, visto como un acto profano, desafía la sacralización de la sexualidad infantil y requiere una fuerte emoción para conmovir la visión infantil del mundo. Si el debut no tiene el impacto emocional necesario, se vuelve insustancial. La experiencia emocional profunda genera una nueva perspectiva sobre la vida, permitiendo al joven tomar control de su futuro y ver el mundo desde su propia perspectiva, diferente a la de sus padres o su comunidad. Este proceso desencadena una crisis evolutiva que afecta el contenido y la función del superyó, con conflictos entre el deseo emergente y las normas establecidas. En la práctica clínica puede presentarse a través de una crisis de culpa o persecución cuando el superyó califica el deseo como anormal. Sin embargo, una legitimación adecuada del deseo, generalmente proporcionada por la familia o la sociedad, facilita la adaptación del joven a su nuevo deseo y evita la exclusión. La voz del adolescente no está sola, interactúa con sus referentes y se encuentra en un diálogo constante con su comunidad y cultura. La capacidad del adolescente para enfrentar y legitimar su deseo depende de este equilibrio de apoyo y reconocimiento.

Mary Brady, psicoanalista norteamericana, en «Braving the erotic field in the

treatment of adolescents» aborda la transferencia y contratransferencia erótica en el tratamiento de adolescentes, un área que ha sido poco explorada en la literatura psicoanalítica. A pesar de la relevancia del cuerpo y la sexualidad en desarrollo durante la adolescencia, estos sentimientos eróticos suelen ser evitados por los analistas, debido a su naturaleza tabú. Brady introduce el concepto de «insuficiencia erótica» para describir la tendencia a evitar y no abordar adecuadamente estos sentimientos en el trabajo analítico con adolescentes. La autora propone que términos como «transferencia erótica» y «contratransferencia erótica» pueden ser inadecuados para capturar la complejidad de estas experiencias. En cambio, sugiere que el término «campo erótico» describe mejor la interacción sutil y matizada de estos sentimientos. Esta perspectiva subraya la importancia de considerar tanto el cuerpo del paciente adolescente como el propio cuerpo del analista en la dinámica del tratamiento. Brady argumenta que el desafío en el tratamiento de adolescentes radica en ayudarlos a nombrar e integrar sus nuevas experiencias corporales, dado que su sexualidad emergente y las sensaciones corporales pueden ser intensas y difíciles de manejar. El artículo también plantea que un tratamiento analítico que puede ayudar al adolescente a comprender y contener sus cambios físicos y emocionales puede prevenir o mitigar psico-

patologías asociadas con la adolescencia, como trastornos alimentarios y abuso de sustancias. Finalmente, Brady reflexiona sobre el desafío de «entrar» en el campo erótico con los adolescentes, concluyendo que enfrentar y gestionar estos sentimientos requiere coraje, honestidad y respeto en la relación analítica.

Ruggero Levy, psicoanalista brasileño, en «In praise of modesty – in defence of a certain mystery» analiza cómo la cultura posmoderna afecta la subjetivación de los adolescentes, utilizando como punto de partida un sueño de un paciente de dieciséis años, bajo la influencia del videojuego *Grand Theft Auto*. Levy examina cómo la cultura de la imagen y el narcisismo deterioran los procesos simbólicos en los jóvenes, y se revelan en la expresión contemporánea que toman patologías de adicciones y trastornos psicósomáticos. El autor destaca que la cultura posmoderna ofrece soluciones superficiales a la frustración, como la libertad sin límites que se representa en los videojuegos. Esta visión de la libertad, en la que los deseos omnipotentes se cumplen sin consideración por los demás, se refleja en el comportamiento de los adolescentes y se materializa en prácticas culturales como las fiestas con drogas. Estas experiencias buscan un estado de desmentalización y perpetúan un narcisismo destructivo. El capítulo también aborda cómo estos elementos culturales afectan la construcción de la identidad

masculina en el paciente, vinculado a un padre débil y una madre con características fálicas. La dificultad para integrar la identidad sexual y la influencia de la cultura en la percepción de la masculinidad contribuyen a su psicopatología. Levy critica la presión que desde la cultura se ejerce sobre el psicoanálisis para normalizar ciertas conductas sexuales y resalta el riesgo de perder la capacidad de distinguir entre la sexualidad normal y las manifestaciones patológicas. La insuficiencia en los procesos simbólicos lleva a una repetición compulsiva de la descarga pulsional, exacerbando patologías narcisistas como la delincuencia, anorexia y depresión.

En «Towards the construction of the adult identity: Another adolescent mourning», Michele Ain, psicoanalista uruguaya, explora la transición de la adolescencia a la adultez, destacando el proceso de reorganización identitaria que implica abandonar los ideales narcisistas infantiles y asumir nuevas responsabilidades. Esta transición conlleva un ajuste en las relaciones familiares, la vida laboral, la independencia económica y la reconciliación con el cuerpo, facilitando el desarrollo de una identidad estable. Ain subraya la paradoja inherente a la identidad adulta: es necesaria para aceptar la alteridad y preservar la subjetividad, mientras se abandona la ilusión de omnipresencia. La adolescencia idealizada, con su libertad y potencialidad, a menudo deja un sentimiento de pérdida que re-

quiere un duelo para ser adecuadamente procesado. Este duelo se manifiesta en la dificultad para aceptar la vida adulta y las nuevas responsabilidades, como se ilustra en la viñeta clínica de Clara, una joven que, al enfrentar su identidad adulta, siente un rechazo hacia su nuevo rol y desea volver a la adolescencia. A través de la terapia, Clara trabajó en aceptar su nueva identidad y pudo superar el duelo por la adolescencia perdida, lo que le permitió asumir su vida adulta con éxito. Ain concluye que la adultez es un proceso continuo de trabajo psíquico; no un simple final de la adolescencia, sino un período que exige la integración de experiencias y desafíos nuevos.

El siguiente texto es «Working with adolescents: Formlessness, fears and transformation», de Nergis Güleç, psicoanalista de origen turco que trabaja con adultos, niños y adolescentes en Estambul, y considera la adolescencia como un período de transición y transformación caracterizado por la falta de forma y la desintegración. Este estado informe debe encontrar un continente interno y externo para facilitar el desarrollo del yo auténtico. El capítulo aborda cómo establecer un marco flexible pero sólido para los adolescentes, equilibrando la necesidad de apoyo con la distancia adecuada de los padres. Güleç explora cómo los adolescentes enfrentan sentimientos intensos y miedos derivados de proyecciones propias y de sus progenitores. Se centra en la creación de un espacio

seguro en el que los adolescentes puedan explorar su mundo interno y enfrentar sus temores. Güleç destaca la importancia de manejar la transferencia y contratransferencia en la terapia con adolescentes, subrayando que los analistas deben estar abiertos a las proyecciones y sentimientos intensos, sin dejarse abrumar por ellos. El capítulo también enfatiza la necesidad de colaboración y supervisión en el trabajo con adolescentes, así como la importancia de formar una intimidad en la relación terapéutica. La supervisión permite a los analistas reflexionar sobre sus propias defensas y mantener la capacidad de pensar críticamente. El proceso analítico requiere que tanto el analista como el paciente naveguen juntos a través de las emociones y dificultades, promoviendo así una transformación saludable hacia la adultez.

En el último capítulo, «Social withdrawal in adolescence: Psychodynamic reflections and clinical strategies», Thomas Marcacci, psicoanalista italiano, explora el fenómeno del retraimiento social en la adolescencia, un problema creciente en sociedades posmodernas. Este retraimiento puede ser una fase natural de desarrollo o un síntoma de angustia más profunda, a veces vinculada a condiciones psicopatológicas graves. Marcacci considera que la adolescencia puede ser una etapa de transición caracterizada por una falta de forma, en la que la identidad aún está en formación. La transformación de esta fase

requiere un continente interno y externo para estructurar y dar forma al yo del adolescente. Propone un enfoque clínico que combina la intervención psicoanalítica con un equipo multiprofesional, que incluye psicoanalistas, neuropsiquiatras y educadores. El papel del psicoanalista se desarrolla en dos niveles. Primero, a través de espacios terapéuticos separados para el adolescente y sus padres, quienes a menudo son el primer punto de contacto en estas situaciones. Segundo, el psicoanalista actúa como un continente que ayuda a manejar las escisiones y proyecciones de angustia entre el adolescente, sus padres y el entorno. Este enfoque facilita la sincronización de intervenciones y el desarrollo de estrategias terapéuticas adecuadas. El autor enfatiza la importancia de ofrecer al adolescente un impulso constante hacia lo social, calibrado según su dinámica interna y entorno relacional. Esta «tracción hacia el mundo» debe ser ajustada continuamente en función de la comprensión clínica del paciente y del trabajo en equipo.

El libro *The astonishing adolescent upheaval in psychoanalysis* es una obra fundamental para psicoanalistas clínicos que se enfrentan a los desafíos actuales de la adolescencia. Este libro será de gran interés para todos los clínicos y psicoanalistas que trabajen con adolescentes, brindándoles una comprensión profunda de los complejos problemas en juego y herramientas prácticas para su trabajo clínico. ♦

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.apuruguay.org
o contactar a través de
revistauruguayapsi@gmail.com

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL	11
THEMATIC	
Transmission-Reception and the Personal Use of Different Psychoanalytic Theories During Psychoanalytic Training	15
<i>Beatriz de León</i>	
Psychoanalytic Transmission Between Power and Ethics	40
<i>Cecilia Lauriña</i>	
Some Reflections on the Transmission of Psychoanalysis in the University	56
<i>Susana Martínez</i>	
Some Scenarios of Psychoanalytic Transmission	67
<i>Lila Gómez</i>	
Transmission: A Challenge	89
<i>Evelyn Tellería</i>	
Adolescence: A Difficult Journey Toward the Consolidation of Individuality	99
<i>Diva Cilurzo Neto</i>	
Polymorphous and Perverse Questionings: Identifications, Anxieties, Defenses, and Personal History at Play	120
<i>Gabriela Pollak</i>	

Oedipus: Myth and Reality	141
<i>Griselda Rebella</i>	
Oedipus for an Ethics of Difference	164
<i>Gustavo Sogliano</i>	
The Function of the Analyst: A Boundary for the Construction of Psychic Space <i>Mónica Eidlin</i>	183
The Commitment to Transmission <i>Patricia Francia</i>	200

POLEMOS

The Transmission of Clinical Experience and the Role of Clinical Theory in Psychoanalysis	207
<i>Ricardo Bernardi</i>	
Comments on Ricardo Bernardi's Work	222
<i>Guillermo Bodner</i>	
The Analyst's Exposure	227
<i>José Assandri</i>	
Response to Guillermo Bodner and José Assandri	235
<i>Ricardo Bernardi</i>	

CONVERSATIONS IN THE JOURNAL

Interview with Thamy Ayouch	245
<i>Soledad Sosa</i>	

PSYCHOANALYSIS, COMMUNITY AND CULTURE

Psychoanalysts Migrating into the Community: Children and Adolescents in Migratory Movement. A Suffering That Does Not Rest.....	277
<i>Daniel Castillo, Gabriela Pollak, Eliana Pena</i> <i>with collaboration from Verónica Cardozo</i>	

IN MEMORIAM

Carmen Médici	
<i>Julio Seigal</i>	296
<i>Sylvia Braun</i>	298

REVIEWS

The Astonishing Adolescent Upheaval in Psychoanalysis.....	300
<i>Natacha Delgado</i>	

GUIDELINES FOR AUTHORS.....	308
-----------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS.....	309
------------------------	-----



TABLA DE CONTENIDOS

Transmisión-recepción y el uso personal de diferentes teorías psicoanalíticas durante la formación psicoanalítica
Beatriz de León

Transmisión psicoanalítica entre el poder y la ética
Cecilia Lauriña

Algunas reflexiones sobre la transmisión del psicoanálisis en la universidad
Susana Martínez

Algunos escenarios de la transmisión psicoanalítica
Lila Gómez

Transmisión. Un desafío
Evelyn Tellería

Adolescencia. Un arduo recorrido hacia la consolidación de la individualidad
Diva Cilurzo Neto

Cuestionamientos Polimorfos y Perversos. Identificaciones, angustias, defensas e historia individual en juego
Gabriela Pollak

Edipo, mito y realidad
Griselda Rebella

Edipo para una ética de la diferencia
Gustavo Sogliano

La función del analista: límite para la construcción del espacio psíquico
Mónica Eidlin

La militancia de transmitir
Patricia Francia

POLEMOS

La transmisión de la experiencia clínica y el papel de la teoría clínica en psicoanálisis
Ricardo Bernardi

Comentarios al trabajo de Ricardo Bernardi
Guillermo Bodner

La intemperie del analista
José Assandri

Respuesta a Guillermo Bodner y a José Assandri
Ricardo Bernardi

CONVERSACIÓN EN LA REVISTA

Entrevista a Thamy Ayouch
Soledad Sosa

PSICOANÁLISIS, COMUNIDAD Y CULTURA

Psicoanalistas migrando a la comunidad...

Daniel Castillo, Gabriela Pollak, Eliana Pena y colaboración de Verónica Cardozo

...