

Universidad de Palermo

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Psicología

Trabajo Final Integrador

La formación en psicoanálisis: una lectura epistemológica acerca
de la transmisión, la supervisión y el análisis personal.

Alumno: Mariano Suárez

Tutora: Analía Brizzio

22/9/2020

Índice.

Contenido

1. Introducción.....	2
2. Objetivos.....	3
2.1. Objetivo general.....	3
2.2. Objetivos específicos.....	3
3. Marco Teórico.....	3
3.1. La problemática del saber en psicoanálisis y su impacto en la transmisión teórico-clínica. Una aproximación epistemológica a las obras de Freud y Lacan.....	3
3.1.1. Freud: entre las ciencias de la naturaleza y la defensa del sujeto.....	5
3.1.2. Lacan: ideal matematizante sin garantía de verdad. El ser es un efecto del decir.....	10
3.2. La formación del analista.....	15
3.2.1. Transmisión, enseñanza: discursos y posición del analista.....	15
3.2.2. Programas para la formación: Freud, Lacan y <i>freudolacanismo</i>	19
3.2.3. Un espacio para analizar el análisis: poner al sentido en el banquillo.....	21
3.2.4. Análisis personal, didáctico y dispositivo del pase: luego, ¿hay analista?.....	24
4. Metodología.....	27
4.1. Tipo de estudio.....	27
4.2. Participantes.....	27
4.3. Instrumentos.....	28
4.4. Procedimiento.....	28
5. Desarrollo.....	29
5.1. Objetivo específico 1: Analizar las modalidades de transmisión y enseñanza teórico-clínica adoptadas dentro de un dispositivo institucional orientado hacia el psicoanálisis, enfatizando las relaciones entre los distintos saberes y discursos que circulan en el campo analítico.....	29

5.2. Objetivo específico 2: Describir la percepción subjetiva de los actores involucrados en la dinámica de la supervisión de casos, sobre la importancia de esta en el proceso de formación.....	36
5.3. Objetivo específico 3: Analizar la relevancia que los profesionales de la institución le otorgan al análisis personal (en sus variantes didáctico y pase), en relación al proceso de formación del analista.....	39
6. Conclusiones.....	43
7. Referencias bibliográficas.....	50

1. Introducción.

La Práctica de Habilitación Profesional se llevó a cabo en una Institución psicoanalítica de orientación lacaniana ubicada en Capital Federal. Las actividades que desarrolla cubren desde la función asistencial hasta la formación de estudiantes de grado y posgrado, disponiendo de consultorios y espacios propios para llevarlas a cabo.

Conforme el plan curricular de la Universidad de Palermo, la concurrencia consistió en realizar 280 horas presenciales en las cuales se espera que el alumno se integre activa y/o pasivamente a las funciones cotidianas correspondientes a su calidad de pasante. En este caso particular, se realizaron actividades con participación tanto activa como pasiva en distintas comisiones, seminarios y espacios de supervisión u admisión, accediendo al material teórico-clínico que complementa el proceso de formación del analista.

Precisamente, el presente trabajo tiene por objetivo describir y analizar dicho proceso en el marco de una institución que promueve la enseñanza del psicoanálisis desde distintas vertientes. Así se intentará dilucidar, a través de las diversas entrevistas, cuales son los ejes epistémicos en los cuales se basa la transmisión/construcción del saber dentro del establecimiento y como se ponen en acto en la propuesta formativa. También se abordarán las modalidades discursivas empleadas tanto en análisis mismo como en la enseñanza, intentando pesquisar la posición que ocupa un/a psicoanalista en esos roles. Por otro lado, se espera obtener de los analistas que transitan el espacio de supervisión, su propia percepción acerca de la experiencia formativa que atraviesan. En última instancia se buscará colegir la importancia que los participantes le otorgan a la vivencia personal del análisis -ya sea en su modalidad didáctica o bien la variante lacaniana del pase- en tanto instituyente o no del rol que ocupan como psicoanalistas. Se

entiende que estos tres aspectos configuran una determinada estructura de formación y que, acorde a ello, cualquier modificación en alguno de sus elementos tiene un impacto relevante en la emergencia de nuevas generaciones de analistas, particularmente en cómo estos abordan la clínica, espacio privilegiado para modificar el entramado histórico de quien demanda un análisis.

2. Objetivos.

2.1. Objetivo general.

Analizar el proceso de formación del analista, dentro del marco de una institución psicoanalítica de orientación lacaniana.

2.2. Objetivos específicos.

1. Analizar las modalidades de transmisión y enseñanza teórico-clínica adoptadas dentro de un dispositivo institucional orientado hacia el psicoanálisis, enfatizando las relaciones entre los distintos saberes y discursos que circulan en el campo analítico.
2. Describir la percepción subjetiva de los actores involucrados en la dinámica de la supervisión de casos, sobre la importancia de esta en el proceso de formación.
3. Analizar la relevancia que los profesionales de la institución le otorgan al análisis personal (en sus variantes didáctico y pase), en relación al proceso de formación del analista.

3. Marco Teórico.

3.1. La problemática del saber en psicoanálisis y su impacto en la transmisión teórico-clínica. Una aproximación epistemológica a las obras de Freud y Lacan.

Antes de comenzar el desarrollo de los distintos temas a abordar conviene ofrecer un marco referencial que oriente la lectura y precise cuál es el asunto que motiva la emergencia de este trabajo. Lo evidente es que se interroga sobre la formación de nuevos psicoanalistas, problemática de extenso debate a lo largo de la historia de esta profesión que alguna vez, por su dificultad a la hora de producir resultados suficientes, el mismo

Freud (1937) catalogó como *imposible* junto con el gobernar y el educar. Consecuentemente, no se pretenderá un intento de sutura -que, además, sería vano- sobre la cuestión, sino más bien una aproximación a las diferentes posturas de una polémica vigente. Por otro lado también habrá que establecer el alcance de esta tesis; como se verá, para acercarse a la pregunta sobre el devenir analista es preciso ubicar previamente conceptos y discursos que, aunque a priori parezcan exteriores al psicoanálisis, se anudan a este y resultan determinantes para la práctica. Desentramar esas relaciones puede resultar útil para plantear problemas que atañen, por ejemplo, a las distintas modalidades de transmisión del saber que una institución psicoanalítica pone en juego. ¿Qué tipo de saber transmite una institución psicoanalítica?; ¿es un saber de filiación científica, filosófica o de otra índole?; ¿Cómo dialoga el psicoanálisis con otros discursos?; ¿En qué consiste la formación del analista?; ¿Cuáles son los criterios que sustentan a este proceso formativo? Responder a estos interrogantes amplios de forma tajante y categórica, dada la pluralidad de voces que habitan el psicoanálisis, es una empresa por demás ambiciosa, sino un error. En todo caso, como señala Perrés (1992), dado que no existe unificación a nivel teórico que permita delimitar y abordar el campo general, se deba pensar en un acercamiento al mismo desde posiciones disímiles entre sí, cuando no contradictorias. Una vía de acceso al problema es posible partiendo de algunas definiciones que permitan operar los conceptos que allí se vierten para luego articularlos entre ellos.

Ya se han mencionado al menos tres términos que presentan dificultades a la hora de ser elucidados y explicados unívocamente: *ciencia*, *saber* y *psicoanálisis*. Retomando entonces una de las preguntas antes formuladas, aquí se entenderá a la ciencia como una *maniobra sobre el saber*, es decir, una modalidad determinada de operar sobre la red que se establece entre los significantes y que, a partir de cierto momento histórico, se estructura bajo ciertas exigencias de coherencia y razón (Eidelsztein, 2017a). Para Occidente, en particular, podría plantearse un punto de partida tentativo de esta maniobra en la antigüedad clásica, con la distinción entre *doxa* y *episteme* esbozada por Platón. La primera, para Cassin (2013), se fundamenta en la literalidad de la cita y la manipulación infinita del sentido, borrando tanto el sujeto que enuncia como el objeto al que se dirige el enunciado. En la doxografía no importa *quien* diga sino que *se diga*; así “la verdad ya no está sostenida entonces por nadie” (Cassin, 2013, p.35). Por otro lado, lo comprendido dentro del campo de la *episteme* resulta del análisis de las ideas-parte esenciales que, ordenadas e interrelacionadas, configuran un sistema semántico (Mié, 2009). Más allá de

las complejidades que ofrecen estas definiciones, conviene retener que existe una diferencia entre ambas modalidades de acceso al saber. En los siguientes apartados se intentará dar cuenta del recorrido que los autores trazaron en la construcción de sus teorías, dialogando y apoyándose en distintas disciplinas. Una idea entramada en todo lo referente al primer objetivo específico que quizás permita orientar la lectura, es la de *carga teórica* propuesta por Hanson (1958). El autor la ejemplifica de la siguiente manera:

Pensemos en Johannes Kepler: imaginémosle en una colina mirando el amanecer. Con él está Tycho Brahe. Kepler considera que el Sol está fijo; es la Tierra la que se mueve. Pero Tycho, siguiendo a Ptolomeo y a Aristóteles -al menos en esto- sostiene que la Tierra está fija y que los demás cuerpos celestes se mueven alrededor de ella. ¿Ven Kepler y Tycho la misma cosa en el Este, al amanecer? (p.79).

Hanson (1958) responde que no. Para él, la observación de la cosa está moldeada por un conocimiento previo. El lenguaje utilizado para expresar lo observado es la condición necesaria para que algo pueda incluso reconocerse como conocimiento, determinando la observación sensorial que, en estado puro, no existe. Por consiguiente, para Brahe (geocentrismo) ver el amanecer era ver que el brillante satélite de la Tierra estaba comenzando su circuito diurno alrededor de nosotros, mientras que para Kepler (heliocentrismo) ver el amanecer era ver que la Tierra, en su giro, volvía a ser alumbrada por la estrella vecina.

Siguiendo esta premisa, podría pensarse que un fenómeno clínico será visto de una u otra forma según la carga teórica del analista y es por ello que resulta tan relevante analizar los fundamentos epistemológicos que se ponen en juego en el proceso de formación.

3.1.1. Freud: entre las ciencias de la naturaleza y la defensa del sujeto.

Por cuestiones de espacio y pertinencia respecto del abordaje que se pretende enfatizar se abrevará, al menos inicialmente, en los textos de dos autores ineludibles: Freud y Lacan. Incluso podría pensarse -como lo hace Milner (1995)- que respecto del psicoanálisis sólo la obra de Lacan es exterior a la de Freud, sugiriendo así que todos los otros autores son subsumibles dentro de uno de estos dos sistemas. No obstante, a

fin de favorecer la pluralidad de voces, también serán incluidos diversos comentarios e interpretaciones que estos hagan por resultar fecundos para el debate.

En *Esquema del psicoanálisis* Freud (1922) indica que su creación es:

1) un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica (p.231).

Freud dice *procedimiento, método y nueva disciplina científica*. Si se consulta en un diccionario es posible ver que los primeros dos términos aparecen ligados como un modo particular de hacer que remite a cierto orden o determinación formal. Obrar o proceder metódicamente implica llevar a cabo una acción involucrando un conjunto de reglas en forma sistemática (DRAE, 2014); de aquí que etimológicamente *métodos* signifique “vía o camino para llegar a un fin o término” (Monlau, 1856, p.273). La tercera definición que ofrece Freud ubica su disciplina en el campo de la ciencia. ¿Qué entendía Freud por *ciencia*? La pregunta lleva implícitamente una idea que quizás no resulte inmediatamente accesible dada la concepción que el sentido común reza sobre este tipo de saber. Si la ciencia puede entenderse de distintos modos -es decir, si se acepta la polisemia de la palabra-, ubicar un artículo en singular -*La ciencia*- delante para enunciar algo en relación a ella es caer en un reduccionismo. *La ciencia* no existe; lo que hay son prácticas y discursos llamados científicos que portan cada uno versiones particulares acerca de lo que se entiende como ciencia (Murillo, 2012). Este problema fue advertido por algunos epistemólogos. Lakatos (1974), por ejemplo, reconoció la coexistencia de distintas posturas en relación al modo de concebir la construcción de saber científico; también Koyré (1961) adhería al entendimiento plural del campo, considerando que su premisa epistemológica básica se apoyaba en una dinámica donde las doctrinas cambian y se modifican a lo largo de su existencia histórica.

Volviendo a Freud resulta indispensable, entonces, situar en el tiempo parte del recorrido que realizó desde los inicios de su formación como médico en fisiología y neuropatología, hasta volcarse paulatinamente al estudio de la mente humana (Rodríguez Arias, 2006). Henríquez Ruz (2019) realiza sobre esta cuestión un repaso sobre las principales biografías intelectuales que abordan, a su vez, la temática sobre los

fundamentos del psicoanálisis. En su texto describe una cronología que comienza en 1873 cuando Freud ingresa a la Facultad de Medicina de la Universidad de Viena, para ese entonces dominada por una forma de mecanicismo radical. Este discurso, al modo de una cosmovisión *-Weltanschauung-*, pretendía explicar los fenómenos fisiológicos de los organismos vivientes mediante su reducción tanto a las leyes físico-químicas de atracción-repulsión que gobiernan el mundo de lo inanimado, como a los postulados principales que dan forma a la mecánica newtoniana (Henríquez Ruz, 2019). Así las ciencias naturales ya consolidadas contenían los parámetros necesarios para desarrollar sistemáticamente un conocimiento de lo humano: el método de indagación basado en la observación sensible, la experimentación, la formulación matemática de cálculos cuantitativos y la explicación mediante leyes universales. Estas premisas epistémicas permitieron al naturalismo conquistar el anhelado mote de cientificidad, cimentando una concepción de la ciencia que ha sido heredada en diversas disciplinas (Azcona & Lahitte, 2014).

Como contraposición a esa corriente hegemónica se ubicó la tradición hermenéutica impulsada por Dilthey, cuya propuesta fundó las Ciencias del espíritu retomando postulados básicos de la interpretación de textos que originalmente habían permitido resolver problemas de lectura y traducción en diversos campos disciplinares como la teología y el derecho (Azcona & Lahitte, 2014). Dilthey (1883) se preocupó por mostrar cómo fallaban los procedimientos de formalización atemporal utilizados por el naturalismo en el abordaje de los fenómenos humanos. Para él, los objetos de estudio de ambos tipos de ciencia son distintos: en las ciencias del espíritu el objeto de estudio no son externos (como en las ciencias naturales) sino que forman parte del sujeto que investiga. La historicidad, en su concepción, es constitutiva de los fenómenos humanos; y es por ello que si las ciencias naturales se apoyan en el concepto de *fuerza* propuesto por la física, las ciencias del espíritu deberán partir de la historia y del concepto de *sentido* (Dilthey, 1883). Esta distinción a nivel del objeto de conocimiento intentó ser reflejada en el método implementado para su abordaje, legitimando y promoviéndose así un dualismo metodológico: si la explicación (*Erklären*) es el método de las ciencias naturales, la comprensión (*Verstehen*) deviene el método indicado para conocer los fenómenos de sentido de las ciencias del espíritu (Azcona & Lahitte, 2014).

La teoría de Freud se inscribe dentro del contexto atravesado por esta disputa metodológica entre *ciencias de la naturaleza* y *ciencias de espíritu* . Respecto de este debate parece ser que, al menos en primera instancia, el vienés abogó porque el psicoanálisis compartiera los principales rasgos de las primeras -como ya se explicitó,

hegemónicas en la época- e incluso pretendió, como sugiere en la tercera acepción de su definición, incluirlo en ellas apartándolo de las tendencias especulativas y totalizadoras que le adjudicaba tanto a la filosofía y a la religión como a las ciencias del espíritu (Azcona & Lahitte, 2014). Incluso, a lo largo de su obra pueden encontrarse, como destaca Domínguez (2013), apoyos explícitos e implícitos en teorías evolucionistas de Lamarck y Darwin que lo llevaron a expresar determinismos biológicos como por ejemplo “la anatomía es el destino” (Freud, 1924, p. 185).

En cuanto al método en sí, en *Pulsiones y destinos de pulsión* sostiene que el comienzo correcto de la actividad científica consiste en describir fenómenos y luego agruparlos ordenadamente (Freud, 1915). También en la 35ª conferencia titulada *En torno a una cosmovisión* afirma que la ciencia acepta la unicidad de la explicación del mundo - al modo de una cosmovisión pero con diferencias en lo programático-, empleando como método la elaboración intelectual de observaciones cuidadosamente comprobadas (Freud, 1932). En la misma línea, en la 32ª conferencia propone hablar de concepciones -*Auffassung*- cuando se trata de angustia y pulsión, y aclara que el propósito es “introducir las representaciones abstractas correctas, cuya aplicación a la materia bruta de la observación hace nacer en ella orden y transparencia” (Freud, 1932, p.75). Freud hace referencia a la explicación única del mundo -expresión similar a la empleada por Neurath en su proyecto *Enciclopedia Internacional de la Ciencia Unificada* iniciado en 1920 (Morris, 1962)-, y sobre todo de una preeminencia de los fenómenos observados -la materia bruta- por sobre las representaciones abstractas. Trazando un paralelismo en términos epistemológicos, es notable la correspondencia de sus definiciones con los postulados principales de la tradición empirista. Como señala Popper (1962), la operación que realiza el empirismo supone la formulación de enunciados universales -como teorías o hipótesis- a partir de la observación de hechos particulares, lo que se conoce como *inductivismo*. Esta forma de proceder, en la cual la observación de un hecho en la naturaleza precede a la conformación de una teoría recibe, según Chalmers (2000), el apelativo de *visión común de la ciencia* siendo debitaria, en sus orígenes, del pensamiento anglosajón de los siglos XVII y XVIII encarnado en las figuras de Bacon, Locke, Berkeley y Hume. La continuidad más relevante del empirismo moderno se da con la corriente denominada *positivismo lógico* -compuesta por aquel grupo de científicos y filósofos contemporáneos a Freud que a principios del siglo XX formaron el Círculo de Viena- que, retomando las ideas de Comte, intentaron formalizar las ideas básicas del empirismo tradicional

enfaticando la forma lógica de la relación entre conocimiento científico y los hechos (Chalmers, 2000).

Así puede decirse que la maniobra del positivismo intenta reducir el conocimiento a lo observable, de manera tal que el objeto de la ciencia tenga por propósito establecer hechos y nexos entre hechos. Bajo esta perspectiva, las propias leyes científicas no son sino colecciones resumidas de tales hechos, mientras que las teorías son utilizadas como meros instrumentos de sistematización que no entrañan formas novedosas de entender el mundo (Solís, 1994).

Ahora bien, ¿alcanza esta correspondencia conceptual para rotular a Freud como *positivista* o *empirista*? Aunque autores como Eidelsztein (2014) o Mazzuca (2001) sostengan categóricamente que sí, otros rechazan ubicarlo en esas etiquetas. Como señala Azcona (2013), es preciso hacer notar que la posición de Freud fue oscilando a lo largo de su obra, tensionada entre una pretendida objetividad y la defensa del sujeto. Indicios de este movimiento pueden verse reflejados, por ejemplo, en el intercambio epistolar que mantenía con Fliess, a quién el 2 de abril de 1896 le escribe: “Cuando joven no he conocido otra ansia que la del conocimiento filosófico, y estoy en vías de realizarlo ahora que me oriento desde la medicina hacia la psicología” (Freud, 1896, p. 191). Incluso en la misma conferencia 35ª señala que la contribución del psicoanálisis a la ciencia “consiste justamente en haber extendido la investigación al ámbito anímico” (Freud, 1932, p.147), lo que podría interpretarse como un intento de captar la subjetividad que el positivismo descarta. También da cuenta que, cuando se trata de actividad científica, “es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva” (Freud, 1915, p.113), lo cual resulta similar a la noción de *carga teórica* y al deductivismo popperiano. Reconociendo estas fluctuaciones, Lombardi (2001) infiere que al tomar la decisión de no publicar su *Proyecto de psicología* -cuyo propósito explícito era brindar una psicología de ciencia natural, cuantitativa-, el vienés se desmarca de los empiristas lógicos. De esta forma la obra de Freud también podría ser caracterizada como una discontinuidad en el proceder científico hegemónico de su época; una ruptura que subvierte e instaura un nuevo lazo social promoviendo una relación inédita entre el saber y la verdad (Córdoba, 2017).

Otra postura destacable en relación a este problema es la que adopta Ricoeur. Debitario de Dilthey, el filósofo francés también se hace eco de la aparente ambigüedad en la epistemología freudiana reconociendo, por un lado una vertiente energética que enuncia conflictos de fuerza -propios de la física-, y por otro relaciones de sentido que se

establecen bajo el imperio de la tradición hermenéutica (Ricoeur, 1965). Esta última, entendida como técnica de interpretación de textos, remite al desciframiento del significado detrás de la palabra enunciada (Tejedor, 2015). El psicoanálisis, bajo esta perspectiva, es un método interpretativo que permite comprender esa otra escena de la vida psíquica del sujeto que le es extraña e incomprensible, y que es conocida como lo inconsciente. En tal sentido, el inconsciente se presentaría como aquella mediación simbólica que por la acción interpretativa permitiría superar la comprensión inmediata de la conciencia, pudiendo ésta sólo entonces llegar a una comprensión más auténtica de sí (Tejedor, 2015).

Los comentarios y edificios teóricos que se han construido a partir de la letra de Freud son tan vastos que continúan, aún a casi 120 años de la *Traumdeutung*, produciendo nuevas preguntas para analizar coyunturas. A los fines del abordaje de esta tesis, hasta aquí se llegará con la síntesis de las diversas lecturas que pueden realizarse sobre su descubrimiento; de ella se desprende una complejidad que da cuenta de la discusión abierta sobre el tipo de saber que se transmite en psicoanálisis, y el impacto clínico que se desprende de la praxis. No obstante, es posible sostener con cierta seguridad que la posición de Freud vacila tensionada entre el positivismo y la ruptura de la adecuación sujeto-objeto como teoría del conocimiento. Si bien no se puede soslayar el impacto del inconsciente como saber no sabido –lo que constituye el descentramiento del *cogito*–, tampoco puede desestimarse que el método de investigación freudiano es inductivo, empírico y fundamentado en la realidad material perceptible e independiente del observador (Bonoris, 2019).

3.1.2. Lacan: ideal matematizante sin garantía de verdad. El ser es un efecto del decir.

La obra de Lacan tampoco está exenta de referencias a esta problemática; por el contrario, ostenta un lugar privilegiado en el pensamiento del francés, siendo abordada de forma repetida e insistente (Grau Pérez, 2017). En el escrito *Del sujeto por fin cuestionado*, por ejemplo, sostiene que es inconcebible situar al psicoanálisis por fuera del campo de la ciencia; aún más, que el mismo nació de ella (Lacan, 1966a). El sujeto que crea la ciencia es el mismo sujeto sobre el que trabaja el psicoanálisis, pero con una diferencia: para la primera esa creación es su correlato antinómico, es decir, un resto de la operación que se manifiesta como síntoma, arruinando la pretensión de exactitud (Amigo, 2014). Es preciso aclarar que la noción de ciencia a la que alude Lacan es la de la modernidad,

inaugurada tanto por Descartes a través del *cogito* como por Galileo y su propuesta de geometrización del espacio, ruptura con el aristotelismo medieval que derivó en una física matematizada basada en la formalización simbólica pura (Lacan, 1956). En este sentido, la maniobra de la ciencia moderna vació de toda cualidad sensible al objeto en pos de una escritura puramente simbólica. Alejándose del empirismo, en *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* Lacan (1953) critica la subordinación de las ciencias del hombre al campo experimental, señalando que las ciencias conjeturales obligan a revisar la clasificación de las ciencias del siglo XIX. Así, de la mano de la formalización lingüística y antropológica, pretendió abrir un camino hacia lo que concebía como las verdaderas ciencias del sujeto -las ya mencionadas *conjeturales*-, en las que no se puede confundir exactitud con verdad, dado que la problemática de la verdad es inseparable del lenguaje. De esta forma, a la objetivación que se intentó introducir en este campo Lacan respondió con un énfasis certero en la importancia de la subjetividad y en la necesidad de precisar qué clase de subjetividad introduce el descubrimiento freudiano del inconsciente. La formalización, entonces, es el camino propuesto para sistematizar la teoría sin obturar la particularidad de cada caso (Rabinovich, 1986). Esa particularidad con la que el psicoanalista opera es un sujeto dividido que resulta una contradicción para la ciencia que lo engendró y que, sin forcluirlo, intenta suturarlo mediante dos vías científicas: 1) La psicología (empírica) y 2) La lógica simbólica (Boyé, 2000). Por eso es que, en el terreno filosófico, el psicoanálisis como teoría y práctica sostiene la tarea de criticar por un lado al cogito cartesiano -el *yo pienso* del origen de la modernidad occidental- y, por el otro, el *saber absoluto* como el nuevo ideal instalado a partir de ese momento (Eidelsztein, 2019a).

En el plano epistemológico, la enseñanza de Lacan se inscribe siguiendo la concepción del ya mencionado Koyré (Bonoris & Muñoz, 2015), filósofo e historiador de la ciencia que promovió un trabajo científico predominantemente teórico, superador de los fenómenos (Koyré, 1961). La postura de Koyré, según Solís (1994), rechaza concebir la ciencia como simple acumulación de información empírica, relegando los cambios teóricos a una mera reorganización de los datos. Por el contrario, su tesis descansa en la idea de que son las mutaciones filosóficas las que posibilitan experimentos y mediciones acumulables; de aquí que él mismo condense su propuesta de ciencia caracterizándola como *camino de la mente a la verdad*, con la historia como herramienta necesaria entre el sujeto y la construcción racional del objeto (Solís, 1994). Una posición similar puede encontrarse en la obra de Bachelard (2013), donde la ciencia progresa hacia la abstracción

y la geometrización del espacio con el matematismo ya no como representación de la realidad, sino como forma de explicar el *por qué* del mundo. También Popper (1962) rechaza el inductivismo cuando sostiene que las teorías, antes de poder ser contrastadas empíricamente, deben ser formuladas. Su método deductivo requiere así, como condición *sine qua non*, que el investigador enuncie una idea para luego poder examinar su coherencia lógica y posteriormente, si aplica, contrastarla. Así lo expresa Lacan (1967a): “[...] la experiencia solo se constituye como tal si se la hace partir de una pregunta correcta. Se la llama hipótesis. [...] Se trata simplemente de una pregunta correctamente planteada. En otras palabras, algo ha comenzado a cobrar forma de hecho, y un hecho es siempre hecho de discurso” (p.95).

Orientado por esta concepción del discurso científico postulada como crítica racional de ideas a partir de otras ideas -o teorías contra teorías- sin la contrastación empírica como condición necesaria de refutación o validez, Lacan incorporó conceptos de la antropología estructural de Lévi-Strauss, las lingüísticas de Saussure y Jakobson, llegando a articular incluso las físicas relativista y cuántica junto a los avances matemáticos de Cantor, Frege y Gödel, entre otros (Eidelsztein, 2015). Asimismo propuso el estudio de la antifilosofía para rechazar la existencia de un ser del ser, fruto de la ontología parmenídea. Este rechazo equivale a decir que el ser, como tal, sería producto de una operación de lenguaje. Este giro en la propuesta lacaniana puede ser ubicada del lado de la *doxa*, como sugiere Cassin (2013): “frente a la ontología, la tesis sofística y la tesis lacaniana forman una unidad: el ser es un efecto de decir” (p.57). Tal es así, que a la ontología Lacan (1970a) la denomina *vergonzontología -hontologie*, un neologismo creado a partir del juego con la palabra francesa *honte*, vergüenza-, para indicar la vergüenza de sostener -en especial en psicoanálisis- la existencia de un ser esencial e idéntico a sí mismo originado en el cuerpo biológico. En cambio, Lacan propone: *manque-á-être* (falta en ser) y *parlêtre* (hablanser) para indicar que todo lo que se refiere al ser y su falta provienen del lenguaje y el Otro (Eidelsztein, 2017b). También la noción de sujeto en Lacan reviste una complejidad que resulta ajena al uso coloquial de la palabra. En su teoría, señala Eidelsztein (2018), el concepto de sujeto no coincide ni con individuo (biológico) ni con persona (social e histórica) ni con ciudadano (legal y político) ni con socio (colectivo), y se formula como aquello que está representado por un significante para otro significante (Lacan, 1964). La acepción posible del término que aplica en este caso sería, según Grau Pérez (2017), *tema, materia o asunto*, por su ausencia de connotación sustancialista, empírica, quedando clara así la maniobra de postular un sujeto como puro

efecto del lenguaje que, como tal, se convierte así en su causa. Eidelsztein (2018) lo enuncia de la siguiente forma:

Si el orden significativo es la causa del sujeto y éste no es el individuo biológico afectado por el lenguaje, consecuentemente, el sujeto de Lacan no puede ser producido, en el sentido de haber sido hecho con materias primas sustanciales que estaban antes, como un cuerpo biológico (teoría evolucionista), sino que es creado (teoría creacionista), es decir: existe a partir de la nada; “nada” que podríamos equiparar: 1) con el hecho que un significativo como tal no significa nada 2) al intervalo vacío entre los significantes y 3) a los agujeros, por ejemplo, del nudo borromeo, originados en el bucle significativo (p.11).

Iriart y Zaratiegui (2007) proponen dos lecturas posibles para comprender las operaciones de *alienación* y *separación*, constitutivas del sujeto: una *evolucionista* y una *estructural*. Por *evolucionismo* puede entenderse una secuencia progresiva y madurativa en la cual: 1) hay un origen 2) la realidad se desarrolla de manera gradual y creciente en complejidad y 3) se llega a determinado fin. Empleando un tiempo lineal -como *flecha del tiempo*-, el último estadio correspondería al momento en que el sujeto, luego de nacer alienado al Otro (por ejemplo una madre, pero no exclusivamente), se separa para adquirir identidad propia. Por ejemplo Argibay (2008), siguiendo a Laurent, afirma que uno de los indicadores del fin de análisis en un adulto es el atravesamiento del fantasma, dando lugar a la separación del Otro. Naparstek (2006), por su lado, plantea un hilo conductor que Miller brinda sobre el concepto en los términos de *problema-solución*: el sujeto se encuentra alienado al Otro en tanto significativo, y debe separarse de ese Otro con el operador del objeto a.

La vertiente *estructural*, por el contrario, radica en dejar caer las nociones de origen, fin y desarrollo, utilizando un tiempo circular. En una estructura un elemento no vale nada por sí mismo, no tiene valor intrínseco, sino que se define a partir de la relación que establece con los otros elementos del conjunto. Esta pérdida de la *mismidad* se produce por la *alienación* y se la conoce como *falta-en-ser* o *factor letal del significativo* (Lacan, 1964). La *separación*, por su parte, consiste en la articulación de esa falta en ser del sujeto con la falta que se manifiesta en toda cadena significativa del Otro, habilitando la localización del sujeto en este otro intervalo y así la posibilidad de su condición de objeto

causa de deseo del Otro. Como puede apreciarse, desde esta perspectiva se trata de una articulación al Otro y no de una separación del Otro (Eidelsztein, 2018).

De aquí también se desprende la problemática de la verdad. La ciencia moderna - dice Heidegger (1938)- entiende la verdad como *certeza de la representación*. *Representar* es colocar lo ente ante sí para hacerlo objeto a ser explicado, calculado (Posada, 1999). En las ciencias de la naturaleza se trata de un cálculo anticipatorio - calcular lo ente por adelantado en su transcurso futuro- y en las ciencias de la historia se trata de un cálculo a posteriori; de hacer cuentas con la historia. Este giro simultáneo, el de lo ente como objetividad de la representación y el de la verdad como certeza de la representación, aparece por primera vez en la metafísica de Descartes (Posada, 1999). En ella, lo que le da la unidad al sujeto, lo que lo salva de la evanescencia constante y de su dependencia total del lenguaje, es la garantía del Dios no engañador, del Dios perfecto y completo. Con Lacan esta garantía última se pierde y con ella tanto la unidad como la completitud del saber, así como también la indivisión del sujeto. No existe en el Otro un significante que represente al ser del sujeto, ya que el sujeto es justamente lo que está entre dos significantes (Grau Pérez, 2017). Esta vinculación estructural entre el *engaño* y el Otro es consecuencia de que, desde la perspectiva lacaniana, “no hay Otro del Otro” (Lacan 1971, p.14), que equivale a decir que “no hay metalenguaje” (Lacan 1973, p.143), o que “ningún lenguaje podría decir lo verdadero sobre lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla” (Lacan 1966b, p.824). No hay Otro del Otro porque “el sujeto encuentra una falta en el Otro” (Lacan 1964, p.222). El sujeto busca en este Otro aquel significante que lo pueda representar a sí mismo como sujeto, que puede representar su ser, pero el Otro “se encuentra en la estricta imposibilidad de brindar un significante semejante. Está desprovisto de él” (Le Gaufey 2010, p.17). El Otro lacaniano, en tanto lugar de lo simbólico, tiene un límite. Por su propia estructura es intrínsecamente incompleto. Algo allí siempre va a venir a faltar. Esta incompletud es homóloga a la demostrada en los teoremas de incompletitud de Gödel, matemático austríaco que, como se indicó, fue referencia de Lacan en sus elaboraciones. Se llega nuevamente a la conclusión de que no hay identidad del sujeto, como tampoco hay una identidad del significante, ya que éste no es igual a sí mismo, sino que está siempre en relación a otro significante, y la relación con éste es de pura diferencia (Grau Pérez, 2017).

Este breve desarrollo en torno a las bases conceptuales está orientado hacia las discontinuidades entre las obras de los autores abordados. En principio, se estima que al revisarlas puede hacerse inteligible el saber sobre el que se trabaja, y el que, por

consiguiente, se transmite. Esta premisa es la que estructura y guía la propuesta de este escrito: dilucidar lo que Zizek (2010) denomina los *interlocutores mudos* de Lacan y Freud quizás permita esclarecer parcialmente cuales son los saberes que circulan y operan en una institución psicoanalítica. De esta forma, a su vez, se podría continuar complejizando y discutiendo internamente las múltiples aristas involucradas en el proceso de formación de psicoanalistas, siempre con la pregunta como principal herramienta.

Conviene ahora, para este fin, abordar la cuestión de la formación propiamente dicha. De acuerdo a la propuesta, podría pensarse a la disquisición teórica como lo que subyace a lo que se pone en acto; una apoyatura sobre la cual se construye una praxis determinada que varía según la perspectiva que adopten tanto la institución en general -lineamientos y posicionamientos impartidos desde, por ejemplo, una carta orgánica- como las particularidades que la integran. En este sentido resulta interesante sostener la tensión entre la dimensión normativa inherente a todo proceso de institucionalización, y la flexibilidad que es posible aportar desde cada subjetividad puesta al servicio del lazo social.

3.2. La formación del analista.

3.2.1. Transmisión, enseñanza: discursos y posición del analista.

Una vez postulada la problemática sobre el saber en psicoanálisis es posible hacer surgir preguntas específicas acerca de la formación a posteriores generaciones de analistas. La cuestión no ofrece menor dificultad que todo el desarrollo epistemológico dado el entrecruzamiento entre la institucionalización del dispositivo analítico, el contenido doctrinario que se emplea para la formación, y las pasiones/intereses personales que todo movimiento de esta magnitud y alcance experimentan. En relación a esto último -y solo como comentario que denota conflictos endógenos-, es posible encontrar dentro del campo críticas que incluso homologan el funcionamiento de la institución analítica al de la iglesia o el ejército, donde lo que prima es la identificación imaginaria al ideal del yo representado en la figura del líder (Mezza, 2018). En el texto *El psicoanálisis frente al pensamiento único*, Soler, Soler, Adam y Silvestre (2000) revisan estas diferencias al abordar la serie de fracturas y escisiones que sufrió la comunidad analítica desde la *excomuniación* -nótese el término de filiación religiosa- que Lacan recibió por parte de la IPA, definiendo dos principios que a su juicio se conjugan para engendrar conflictos comunes

a todas las instituciones: el poder político y la relación con el saber. Respecto del primer problema ubica, a su vez, una tensión entre dos tipos de discurso: el discurso amo y el discurso analítico. ¿Qué caracteriza a cada uno de ellos? Sobre el amo señala una doble vertiente: por un lado resulta estructurante de todo colectivo humano dado que aporta orden y establece umbrales de transgresión -aunque en castellano *amo* pueda generar una impresión de sometimiento, en francés *maître* remite a *maestro* o “el que sabe hacer algo formalizadamente” (Amigo, 2015, p.54)- pero por el otro “obstaculiza el paso de la verdad del inconsciente y de lo real que ella recubre” (Soler et al., 2000, p.50). Por el contrario, el discurso del analista descansa sobre la premisa opuesta; en lugar de mandar, busca promover en el sujeto la interrogación acerca de aquello que lo manda, a saber, ciertas determinaciones del inconsciente.

Un discurso más, quizás el que guarda relación directa con la problemática de la transmisión, es el discurso universitario. Soler (1990a) lo ubica como variante del discurso amo señalando que “el que está en el lugar de la enseñanza en el discurso de la universidad no es el hombre del deseo de saber, es el hombre que intenta hacer del saber un uso de dominio, un uso de mandato sobre las personas a las cuales se dirige” (p.138). El discurso universitario es el discurso del saber todo ubicado en la posición de agente, cuyo partenaire es el estudiante objetalizado (*a-studente*). En él la subjetividad queda rechazada, descartada, cae como producto mientras que el S1 (significante amo), que comanda o determina el saber, queda velado. Se trata entonces de un saber que se pretende completo y borra las marcas de la enunciación. El discurso analítico va en otro sentido y apunta a la producción del sujeto que, como se explicitó en el apartado anterior, es sujeto dividido entre significantes. El analista causa la producción de saber inconsciente, pero es del lado del sujeto que este saber se produce (Moscón & Justo, 2014). La pregunta es entonces si es posible enseñar el psicoanálisis en la universidad cuando esto implica la paradoja de enseñar un saber que no se sabe -el inconsciente- a alguien que por estructura no puede saber más que una parcialidad de eso (Lacan, 1962), y cómo hacerlo sin caer en la lógica del discurso universitario bajo la cual el psicoanálisis no sería más que otro saber totalizante que se informa, se estudia y se repite como palabra vacía. No va de suyo que por enseñar psicoanálisis se eluda la posibilidad de caer en la lógica de un discurso donde se desconoce el lugar de la enunciación y los saberes se transmiten a modo de manual. La transmisión del psicoanálisis en la universidad implicaría entonces, paradójicamente, la subversión del discurso universitario (Moscón & Justo, 2014). Y si esta subversión implica conmover formas establecidas introduciendo

cuestionamientos, se desprende que la enseñanza en la *Escuela* no debería tener por objetivo hacer amos-analistas, sino promover una formación continua, una formación que le permita al analista ser tanto el analizante de sus síntomas como el analizante del psicoanálisis (Soler, 1990b).

Por el contrario cuando la formación de los analistas sigue el modelo de la enseñanza universitaria, argumenta Mannoni (1998), se aparta de lo que debería ser específico de una trayectoria analítica. Según su apreciación la transferencia, al estar excluida de la enseñanza académica, es un campo de experiencia inaccesible para el analista en formación. En consecuencia, se abre ante éste un camino en el cual el conocimiento (saber instituido conducente a un título) toma el lugar de un saber susceptible de ser modificado por los efectos del inconsciente (un saber que sobrevendrá). Los efectos del discurso amo con semblante universitario se muestran como obstáculo para la producción subjetivante que presupone un análisis, modalidad que según Mannoni fue característica de los primeros momentos de la formación bajo la égida institucional:

En su relato ante el vil Congreso Internacional sobre la formación impartida en la Policlínica de Berlín (fundada por Abraham), Max Eitingon no titubeaba en manifestar: 'Protegemos a los pacientes que son confiados a los principiantes, controlando el tratamiento y manteniéndonos dispuestos a retirar del caso al estudiante para continuar nosotros mismos tratando al paciente'. En este caso, la Institución garantiza la función de amo del saber en la persona del analista docente. Difícilmente pueda un candidato sostener un cuestionamiento analítico cuando se sabe juzgado y en peligro de ser reprobado. Cuando se le exige a un candidato que ajuste sus tratamientos a un determinado modelo, en el mismo acto se le está vedando la posibilidad de recrear junto con su paciente. Este camino no puede sino conducir a una paralización del análisis (Mannoni, 1998, p.99).

Entonces, no se trata de que la institución o el analista que la representa ejerza una función coercitiva sobre los candidatos dado que es ahí, por la vía del discurso amo, donde la producción de saber queda ulteriormente paralizada. El fundamento de esta modalidad es la asimetría en la relación de poder que se establece entre educador y educando - también extrapolable a la díada analista-analizante- en la cual el primero, bajo el argumento de autoridad, deposita un saber en el segundo, ignorante, para que este lo memorice mecánicamente (Freire, 1968). Por el contrario si se sostiene la lógica del

discurso analítico, el discurso que interroga y procede por *vía di levare*, por sustracción de saber, quizás pueda recorrerse un camino didáctico -y también clínico, dado que, como afirma Lombardi (2003), el psicoanálisis didáctico es ni más ni menos que el psicoanálisis a secas- más emparentado con una pedagogía de la pregunta, con una práctica emancipadora que, en lugar de intentar suturar la hiancia estructural con una acumulación de saberes, tienda a conmovier las identificaciones ideales erigidas en un *ser* que funcionan como escudos protectores ante la pujanza del deseo que habita al *parlêtre*. De aquí que Lacan (1961) explicita cuál es la posición del analista en relación al saber y su multiplicidad de sentidos:

Esta posición la distingo diciendo que en el lugar mismo que es el suyo, el analista debe ausentarse de todo ideal del analista (...) A diversos títulos y bajo diversas rúbricas se puede seguramente formular respecto del analista algo que sea del orden del ideal. Hay calificaciones del analista, y esto alcanza para constituir un núcleo de ese orden. El analista no debe ser completamente ignorante respecto de un cierto número de cosas, esto es seguro. Pero no es esto lo que entra en juego en su posición esencial. Ciertamente, aquí se abre la ambigüedad de la palabra saber (p.3)

¿Cuál sería, entonces, la posición esencial que menciona Lacan? La que lleva al psicoanalista a realizar una transformación ética para que pueda surgir el inconsciente en la interacción. No remite a la neutralidad freudiana cuya función es no contaminar un individuo que existe por sí mismo con sus pulsiones, representaciones e historias individuales sino, por el contrario, asumir que el sujeto no tiene realidad independiente del observador, que adquiere su existencia en la relación analista-analizante y que, por tal motivo su trayectoria, su historia y su porvenir sólo pueden ser leídos retroactivamente a partir de ese encuentro. Este modo único de posicionarse frente a la palabra del otro es lo que se conoce como *deseo del analista*, en contraposición de cualquier tipo de neutralidad (Bonoris, 2016).

El deseo del analista, como función del corte que revela y a su vez es la superficie, sólo es pensable bajo un modo cuántico, en tanto que es por su operación que adviene la dimensión del sujeto y la historia particular. La pregunta a la que se somete el material y abre la interpretación es, en cierto sentido, homóloga a la pregunta que el observador somete al objeto en el experimento cuántico, aceptando que solamente en función de esa

intervención se crean tanto la realidad y la historia, entre todas las posibles. La causación futura del pasado de la que hablan los físicos para definir dicha creación por la observación, permite valorizar la propuesta del tiempo como futuro anterior. La historia así entendida habitará en el *habrá sido* (Fresneda, 2016).

3.2.2. Programas para la formación: Freud, Lacan y *freudolacianismo*

Ahora bien, más allá de las diversas modalidades discursivas que puedan tener lugar en el proceso de formación, otros aspectos gozan de notoria centralidad dentro del movimiento analítico. En este caso -nuevamente- las propuestas de ambos autores muestran continuidades y discontinuidades entre sí. Freud (1919) señaló tres pilares indispensables para el devenir analista –el *trípode freudiano* (Sauval, 2005)- compuestos por el estudio de la teoría, el análisis personal y supervisión. Lacan, a su vez disconforme con el camino que había tomado el psicoanálisis posfreudiano, diseñó el dispositivo del pase como tentativa de estructurar rigurosamente la formación con la escuela como garante, no sin antes advertir que el psicoanalista sólo se autoriza a partir de sí mismo (Lacan, 1967b). La innovación que supuso su enseñanza junto a la denuncia de los semblantes bajo los cuales pueden enmascarse los psicoanalistas resultaron, al menos en principio, imposibles de asimilar y tolerar para las jerarquías superiores de la IPA, evidenciando que estas respondían a cierta inercia del pensamiento y el sectarismo de grupo (Soler et al., 2000). Aun así, reconociendo el riesgo de que su aseveración pudiera llegar a legitimar una práctica basada en la arrogancia de autodenominarse *analista*, Lacan (1974) mismo aclaró que autorizarse no implica *autori(tuali)zarse*. Quizás a esto se refiera Soler (1993) cuando sostiene que, a pesar de esta premisa flexibilizadora de la rigurosidad de la IPA, la práctica de control como función de aprobación o reconocimiento prevaleció con similar intensidad en la Escuela fundada por el psicoanalista francés.

Otra discontinuidad entre Freud y Lacan puede señalarse en relación a la propuesta programática para la formación. Si el vienés recomendaba al analista formarse como *universitas litterarum* promoviendo el estudio de la biología, la literatura, la mitología, la historia de las culturas y la filosofía de las religiones (Freud 1919), Lacan insistió en integrar distintas ramas de la matemática, la lógica simbólica, la lingüística y la antifilosofía (Lacan, 1975). Aquí retorna el problema de la preeminencia teórica sobre la experiencia sensible del fenómeno clínico. Para Eidelsztein (2017b) esta disputa entre modelos teóricos es un punto nodal que define la orientación de la propuesta de formación, y

destaca en particular la concepción de lo real y sus implicancias clínicas. Por un lado sostiene que Freud ubica lo real en la sustancia viva del cuerpo biológico de la cual se desprenden pulsiones, sensaciones y vivencias que sólo pasan parcialmente a la palabra. Por otro señala que en Lacan, la propuesta radica en un real –para su diagnosticado *sujeto de la ciencia*- que se establece a través de lo imposible lógico-matemático incorporado al psicoanálisis a través de la noción de estructura, proveniente de las ciencias formales. Es a través de estas ciencias y la noción real que ellas postulan que para Lacan puede concebirse cómo adviene un cuerpo en el cual se vivencian los efectos producidos por la cadena significante. Distinta es la lectura que realiza Miller (1998) en torno al problema del cuerpo y lo real. En su texto *Los signos del goce*, dice lo siguiente:

No se trata de negar que lo real exista, que existan datos biológicos, fisiológicos, orgánicos y naturales. No se trata de negar que hay una animalidad del hombre, que hay instintos, necesidades, la estructura de un organismo. Se trata de plantear que en el hombre todo esto está dominado por otro orden de realidad (p. 172).

Resulta claro que Miller homologa *real* a *datos biológicos, fisiológicos, orgánicos y naturales*, y además plantea que esa base animal, instintiva, está dominada por otro orden: el simbólico. En definitiva, la concepción del filósofo francés parece reintroducir lo real de Freud bajo terminología de Lacan y es por ello –entre otras cosas- que a este tipo de lecturas se las suele adjetivar como *freudolacanianas*. A los fines de este trabajo pueden nombrarse dos características principales de este discurso: 1) sostener al psicoanálisis en posición de *extraterritorialidad científica*, es decir, mediante la reducción de la ciencia en medicina, proponer que el psicoanálisis no es -ni debe ser- una práctica científica y 2) establecer una continuidad epistémica entre Freud y Lacan fundiendo las teorías para hacer coincidir los conceptos nodales (D’Onofrio, 2020). De todos modos, conviene destacar que más allá de estas características mencionadas, no hay trabajos sistemáticos que establezcan criterios de demarcación claros sobre lo que implica adoptar una posición freudolacanianas o no, o que establezcan diferencias entre las mismas escuelas freudianas y lacanianas.

3.2.3. Un espacio para analizar el análisis: poner al sentido en el banquillo.

Se ha conceptualizado ya a la *formación* como una continuidad, un recorrido, y no como una meta. También el propósito de convertirse en analista no sólo para ejercer la clínica, sino para cuestionar la teoría y praxis del psicoanálisis mismo. Desde esa perspectiva la instancia de *supervisión* -o *control*- no resulta una excepción e incluso quizás sea una de las herramientas clave para no caer en identidades estáticas.

Si se trazara un recorrido histórico podría conjeturarse que la génesis de esta modalidad se encuentra tanto en la comunicación epistolar -más precisamente el espacio íntimo de reflexión que mantenían Freud y Fliess-, como en los frecuentes encuentros entre el maestro y los fundadores que terminaron conformando la conocida Sociedad de los Miércoles (Helman, 2003). El intercambio informal fue progresivamente formalizado hasta convertirse en una serie de criterios establecidos. Estos *standards* -como los llama Soler (2002)- constituidos como solución institucional, demarcan lo que pertenece al campo del psicoanálisis y lo que no, relegando lo disidente a la categoría de *no standard*. Nuevamente aquí aparece el *modelo berlinés* como primer corte que delinea estos standards y, con ellos, las primeras medidas adoptadas en relación a la práctica de control. Por aquel entonces el objetivo principal fue limitar ciertas licencias que los practicantes se tomaban en relación al método analítico freudiano. Desde ese momento se insistió en la necesidad de que los candidatos no ejercieran el rol del analista sin antes ser evaluados previamente por la comisión de control (Soler, 2002). Aquí reaparece el problema de la autorización del analista; Lacan no supedita la autorización del analista a un Otro garante -como propone la IPA- sino que pone la autorización del lado del analista y algunos otros (Altayrac, 2016). Esos *algunos otros* podrían ser otros analistas que promuevan un espacio de cotejo y reformulación de las teorías en relación con la clínica. La dialéctica que se construya entre los participantes podría incluso generar movimientos instando a revisar puntos ciegos, resistencias inconscientes, cargas ideológicas y posiciones éticas (Mauer, Moscona & Rezinsky, 2015).

La práctica analítica en el espacio de supervisión, entendida de este modo, no descansa en la cantidad de experiencia o en la acumulación de conocimientos de quién detenta la posición de supervisor, sino que genera un espacio donde el analista pueda teorizar y construir -con Otro- sobre los efectos de sus intervenciones (Ferrari, 2002). De hecho, como señala Altayrac (2016) subsiste la problemática de la denominación, dado que *supervisión* indica "ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros"

(p.5) y *control* remite a “comprobación, fiscalización, intervención o examen parcial para comprobar la marcha de los alumnos” (p.5). Esto conlleva la idea de que el saber es detentado por alguien que supervisa o controla, a quien sabe menos. De aquí que Helman (2003) proponga la expresión significativa *análisis de un análisis*, que podría operar suprimiendo la connotación autoritaria de ambas palabras.

¿Cuál puede ser el motivo que desencadene una demanda de control por parte de un/a analista? Ferrari (2002) ubica una doble vertiente que podría entenderse como un recorrido entre lo contingente y lo necesario. Lo contingente, entendido como aquello que *no cesa de no escribirse*, se presenta fenomenológicamente como la urgencia, la dificultad que no se resuelve, la confusión o la inseguridad frente al caso, la idea de inexperiencia. Aquí la instancia de supervisión podría operar para salir de ese atolladero, para atravesar el obstáculo. Lo necesario, en cambio, es aquello que *no cesa de escribirse*, lo que siempre está allí; una estructura ya escrita y operativa pero no exenta del reordenamiento significativo. Es sobre ella que el analista puede recibir cierta resonancia producto de la transferencia construida en un caso, y es allí donde tanto el control como el análisis personal intervendrían posibilitando vías de tramitación.

Pero entonces, ¿se analiza el caso relatado o se analiza al analista? Dependiendo de la posición que se adopte la práctica puede volcarse para uno u otro lado, sin necesariamente responder a un binarismo excluyente.

Desde un plano pedagógico, Grinberg (1975) interpreta la supervisión como un modelo de enseñanza constituido por sistemas y subsistemas que conforman un complejo proceso de intercomunicación entre cuatro componentes esenciales: analista supervisor, analista supervisado y/o estudiante, paciente e instituto o administrador. La supervisión, en sí misma, es la relación de enseñanza-aprendizaje que se establece entre el supervisor y supervisado, anclada en la transmisión de conocimientos por parte de un analista con mayor experiencia a un estudiante que se está iniciando en su práctica para formarse como tal. En su opinión, el objetivo principal que se persigue en este vínculo es la capacidad de lograr que el estudiante integre los conocimientos teóricos con la experiencia práctica que lleva a cabo. Se presume que el analista supervisado transmitirá en el espacio de supervisión el procedimiento que utiliza para ajustar el conocimiento que tiene de la teoría al material clínico de su paciente, logrando así una comprensión del proceso analítico. Si el supervisor pretendiese ir más allá del caso y se centrara en las resistencias, contratransferencias y puntos ciegos del analista supervisor, correría el riesgo de convertir el proceso en una forma de terapia (Grinberg, 1975). Para sortear esta posible

superposición entre análisis personal y control de un caso es preciso dar cuenta que el control se desplaza sobre la función del analista, no sobre la subjetividad del mismo. Esta debe seguir un camino independiente por su propio análisis (Helman, 2003). No obstante, como señala Altayrac (2016), que sean diferenciables no implica que el análisis personal y el análisis de control no estén en una tensión constante, entrelazados en lo que respecta a la posición del analista. El analista en control, al hablar de su propia escucha, pone en juego su posición subjetiva, sus obstáculos y en definitiva, su castración. De allí que elija, transferencia mediante, a quién contar un recorte clínico para dar cuenta de su propia práctica desde una posición de analizante.

Para Urbaj (2016) la supervisión no debe abolir al analista y quién supervisa puede optar, al menos, por dos posiciones. Una activa, soportando la castración y poniendo en suspenso el saber sobre el caso, dispuesto a escuchar señalamientos sobre lo que se está haciendo sin saberlo, y otra pasiva, en la que se espera que el supervisor diga lo que se tiene que hacer bajo un argumento de autoridad (*ad-verecundiam*). Es pertinente - señala el autor- recordar el aforismo lacaniano *No hay Otro del Otro*, para evitar poner en acto esa ilusión neurótica de hallar una garantía por fuera de lo real del encuentro que ocurre entre analista y paciente en cada sesión. Así, su perspectiva se ubica en contraposición a lo descrito anteriormente; "el que supervisa es el analista, supervisa su función, cuenta lo que a él le pasa con ese paciente en particular" (Urbaj, 2016, p.16).

Por otra parte, ¿qué sucede en la modalidad grupal? En ella participan varios colegas, generalmente con el mismo grado de entrenamiento o jerarquía institucional, reunidos para ser supervisados por un experto que oficia de coordinador. La dinámica del encuentro se estructura, según Sánchez-Escárcega (2003), bajo la articulación de tres registros que se ponen en acto: una dimensión *intrapsíquica* que comprende representaciones, fantasías y pulsiones; una *interpersonal* signada por las relaciones del yo con los otros, particularmente las de privilegiada intimidad donde se dan los intercambios de amor, odio, agresión y toda la gama de sentimientos ambivalentes y -por último-, una *socio-cultural* en la cual están contenidas las relaciones con los conjuntos representantes de la sociedad: valores, creencias, ideología, principios morales e historia configuradas en construcciones sociales. Las tres esferas pueden pensarse como coligadas entre sí (por ejemplo, la tarea pedagógica contiene elementos intrapsíquicos, interpersonales y transubjetivos), manifestándose en las relaciones establecidas (conflictos que obstaculizan el cumplimiento de la tarea y se elaboran por medio de transferencias laterales que dan lugar a una alianza cooperativa entre los integrantes)

entre los diferentes actores que intervienen en el proceso de supervisión (Sánchez-Escárcega, 2003).

3.2.4. Análisis personal, didáctico y dispositivo del pase: luego, ¿hay analista?

Respecto de este pilar de la formación existe cierto consenso en relación a que es la instancia más relevante del proceso no sólo por otorgar la experiencia de lo inconsciente en los traspies del discurso, sino porque en el final de análisis se produciría la caducidad del *sujeto supuesto saber*, esto es -en resumidas palabras- la caída del sentido unificado que el analizante cree enunciar cuando habla, para dar paso a la dispersión del saber, a la idea de que el saber no tiene sujeto (Rodríguez Ponte, 2005). De aquí que, como señala Eidelsztein (2019b), subsista la vigencia de esta práctica bajo una forma dogmática -y por ello en su opinión, cuestionable-: para ser analista hay que analizarse; y se presume indispensable en la medida que el hecho de atravesar la experiencia del propio análisis llevaría a encontrar una presunta esencia que garantice la emergencia de un analista (Bonoris & Muñoz, 2015).

Las primeras menciones al respecto giran en torno al término alemán *Selbstanalyse* empleado por Freud durante el congreso de Nuremberg celebrado en 1910; el mismo, si bien se traduce literalmente por *autoanálisis*, admite, según Rank, la posibilidad de pensar acerca de la inclusión de un tercero en calidad de didacta (Laplanche & Pontalis, 1996). Dos años más tarde Freud advertiría sobre las posibles consecuencias de no atravesar por esta experiencia, señalando no sólo la imposibilidad de aprender de los pacientes más allá de cierto límite, sino también el peligro de convertirse en un peligro para otros (Freud, 1912). De aquí que la adquisición de esa cualidad necesaria para ejercer la función se encuentre “en el análisis propio, con el que comienza su preparación para su actividad futura”. (Freud, 1937, p.250). El sentido de esa exigencia, como parte de la prueba de aptitud para advenir analista, se basa en adquirir “una medida más alta de normalidad y de corrección anímicas sumadas a la necesidad de alguna superioridad para servir al paciente como modelo en ciertas situaciones analíticas, y como maestro en otras” (Freud, 1937, p.249).

Bajo este canon que, con algunas variantes, es transversal a toda la obra de Freud, la formalización del dispositivo como instancia obligatoria se llevó a cabo 1925 durante el Congreso de Bad Homburg impulsado por una propuesta de Eitingon (Vallejo & Vitalich, 2011). Para Gomberoff (2002), la modalidad didáctica fruto de esa institucionalización

acarrea una serie de inconvenientes que derivan en una crisis del psicoanálisis, producto de una preponderancia de la técnica -única, rígida y concebida hace cien años- por sobre el perfil científico, que impacta negativamente en la demanda de tratamiento por parte de la sociedad al no *aggiornarse* a la coyuntura. Así el análisis didáctico, como rito incuestionable, reproduciría en cada acto analítico formativo los vicios de una identidad condensada de padres introyectados que no toleran la crítica y se defienden de la castración, protegiendo así los cánones institucionales que, a su vez, garantizaron cierta preservación de la práctica. El fin de análisis aquí es por la vía imaginaria de la identificación, de la restauración o el fortalecimiento del yo degradado del analizante como sutura de la división estructural (Soler, 1993).

Lacan, por su parte, sostuvo una posición crítica respecto de esta vertiente imaginaria. En principio detectaba cierto anquilosamiento institucional anclado en la jerarquía que los analistas más antiguos se arrogaban; esto se cristalizaba en la condición para decretar el fin de análisis, que hasta ese entonces consistía en que el paciente se identificara con algún rasgo de su analista, transformándose en un nocivo adoctrinamiento pedagógico del aspirante (Vallejo & Vitalich, 2011). En función de contrarrestar estos efectos se propuso desarrollar lo que designó como *pase*, dispositivo que aún hoy es discutido en la comunidad psicoanalítica. Vallejo y Vitalich (2011) lo describen esencialmente como un procedimiento mediante el cual un sujeto (pasante), luego de atravesar su análisis y con el fin convertirse en Analista de Escuela, relata su experiencia a otros (pasadores) que, a su vez, darán testimonio de esta ante un jurado con la facultad de determinar el fin del análisis. En el dispositivo del *pase* resulta claro que el argumento tiene que ser lógico, quedando así disueltas las personas. Por un lado no hay un analista que da el alta y por el otro el argumento, al estar tercerizado, vale *per se* (Eidelsztein, 2005). De esta forma, el *pase* se erige como un modo de autenticación de la calificación del analista sustentado en un relato que refleja las modificaciones transitadas en análisis, las enseñanzas aprehendidas a partir de él y, fundamentalmente, las vías por las cuáles el candidato accedió a cierto saber sobre el deseo del analista (Soler et al., 2000). Ese *cierto saber sobre el deseo del analista* -que es también, como se vió, una posición particular ante el otro-, no obstante, es a la vez tomar noticia de la parcialidad de la verdad que habilita la posibilidad del *análisis infinito*. La idea del *pase*, en este sentido, plantea la pregunta acerca de la diferencia entre hacer una experiencia y ser analizante de esta experiencia. Así el análisis infinito no es de cada uno de los individuos, sino la elaboración sobre el psicoanálisis, que no tiene final (Soler, 1989).

Pero entonces, para un candidato/a, ¿no hay psicoanálisis que produzca el pasaje de analizante a analista? Para pensar este problema y plantear la discusión Lacan (1970b) introdujo otro neologismo: *dèsêtre*. Traducible por *deser*, fue utilizado para dar cuenta de la experiencia psicoanalítica y en especial de su fin, en el cual no se llega a aprehender ningún ser, sino que se revela una captura del deseo como *deser* en tanto pérdida radical de cualquier forma del *Yo soy* y del ser sustancial (Eidelsztein, 2015). Analizarse implica atravesar una prueba que hace zozobrar la consistencia y la seguridad del ser que el sujeto obtiene de su fantasma. De aquí que el fin de análisis sea frecuentemente caracterizado como una experiencia de duelo, de pérdida (*de-* negación o privación *-ser*) que produce una sensación de desorientación y trastocamiento (Soler, 1989). Pero es precisamente en ese extravío que el analista se autoriza y puede posicionarse como *objeto a*, como sostén del fin del análisis, en una relación particular con el saber que Lacan (1961) denominó *nesciencia del analista*. Dicho fin, si es que entonces puede plantearse de este modo, sería posible por la ausencia de saber del analista que se ofrece “no como medidor experimentado de la realidad, sino como mero soporte transitorio del *dèsêtre*, en la medida en que sólo lee la letra del inconsciente sin aplicar lo que él *-su yo-* sabe o piensa” (Eidelsztein, 2015, p.198).

Hasta aquí el desarrollo del abordaje teórico que busca dar sustento a los objetivos propuestos. Durante el recorrido se plantearon entrecruzamientos discursivos que relacionan distintas vertientes psicoanalíticas con las distintas concepciones de la ciencia estudiadas por la epistemología. El propósito es dilucidar el impacto que este vínculo tiene en el proceso de formación que se lleva a cabo dentro de la institución. Dado que esa relación también está atravesada por un componente pedagógico *-la transmisión o enseñanza-*, también se ha incluido material que apunta a deslindar el terreno de los discursos (amo, analista, universitario), la posición y el deseo del analista, nociones que contornean su función social tanto en la díada con el analizante, como en lo construido con los candidatos en formación. Por último, en los apartados referentes al espacio de supervisión y el pase se buscó no sólo describir la práctica en sí misma, su dimensión operativa, sino también los posibles efectos subjetivantes que ellas tienen en la producción de un o una analista.

Con estos argumentos se espera, conforme al fin de un trabajo cualitativo, arribar a alguna hipótesis que dé cuenta del modo en que un o una analista deviene tal en el marco de una experiencia institucional.

4. Metodología.

4.1. Tipo de estudio.

Descriptivo. Estudio de caso.

4.2. Participantes.

Se contó con la participación de seis analistas divididos en función del grado de formación -interpretado como trayectoria académica y clínica- que poseen. Al primer grupo se lo denominó *teóricos* dado que fueron consultados principalmente para responder sobre los temas relacionados al objetivo 1. No obstante también aportaron información para desarrollar el objetivo 3. El grupo *supervisión* estuvo abocado a responder específicamente sobre el objetivo 2, pero también pudieron dar cuenta de algunos aspectos que hacen al objetivo 3.

Cabe aclarar que, a fin de mantener la debida confidencialidad de los participantes, se utilizaron seudónimos para denominar a los profesionales intervinientes. Donde se consideró necesario, también se alteró toda información de los participantes que pudiera hacerlos reconocibles.

Se detallan brevemente algunas cualidades de los participantes, a fin de diferenciar el propósito por el cual son consultados.

Teóricos:

- Carlos: Licenciado en Psicología (UBA). Analista Miembro de Escuela. Docente.
- Ana: Licenciada en Psicología. Psicoanalista. Docente.
- Sebastián: Psicoanalista. Doctor en Psicología y Magíster en Psicoanálisis. Docente. Investigador. Autor de diversos libros sobre psicoanálisis.

Supervisión:

- Andrea: Licenciada en Psicología. Psicoanalista. Participante en el espacio de supervisión.
- José: Licenciado en Psicología. Psicoanalista. Participante del espacio de supervisión.
- María: Licenciada en Psicología. Psicoanalista. Ayudante de trabajos prácticos (UBA). Coordinadora del espacio de supervisión.

4.3. Instrumentos.

- Entrevistas semi-dirigidas a analistas con distintos grados de formación teórico-clínico.
- Observación participante en el espacio de supervisión, clases teóricas y seminarios dictados dentro de la institución.
- Material clínico, bibliografía y programa de formación integral brindado por la institución.

4.4. Procedimiento.

La información recabada se sustentó principalmente en las entrevistas a los profesionales y la participación en distintas actividades de formación. Se realizaron seis entrevistas totales, bajo el criterio ya descrito. La duración aproximada de los encuentros fue aproximadamente de media hora. En algunos casos se dieron repreguntas, aclaraciones y/o rectificaciones principalmente por Whatsapp.

La observación se llevó a cabo con periodicidad semanal (martes, miércoles y sábados), participando en clases de articulación teórico-clínica a cargo de un analista y docente de distintas instituciones. La modalidad de trabajo consistió, generalmente, en la lectura de la información recabada por los alumnos a partir de una observación no participante en entrevistas de admisión, para luego ser sujeta a debate y articulación teórica. No obstante, también se dictaron clases teóricas con su correlato clínico en segundo plano; en ambos casos se asistió en calidad de oyente, aunque se intervino activamente en los debates propuestos.

A su vez, se asistió a seminarios de formación dictados por profesionales de distintas disciplinas invitados; aquí, luego de las intervenciones, se propusieron espacios de preguntas y debates en torno a la temática abordada. Por otro lado, una vez por semana se formó parte activa del espacio de supervisión que brinda la institución tanto a analistas del staff, como a estudiantes del posgrado y pasantes. En esta instancia, además de asignar casos ya admitidos por la institución, los y las analistas plantearon sus dudas e inquietudes en relación a los casos atendidos, abriéndolos a las distintas interpretaciones de otros analistas y, en particular, a la supervisora, con el fin de orientar la escucha y las intervenciones de los encuentros subsiguientes.

5. Desarrollo

5.1. Objetivo específico 1: Analizar las modalidades de transmisión y enseñanza teórico-clínica adoptadas dentro de un dispositivo institucional orientado hacia el psicoanálisis, enfatizando las relaciones entre los distintos saberes y discursos que circulan en el campo analítico.

Como se ha explicitado, lo que se busca describir y analizar en este objetivo responde al aspecto teórico del psicoanálisis que se practica en la institución. La premisa básica sobre la que descansa la propuesta es la pregunta sobre determinaciones conceptuales y su impacto en la realidad efectiva, observable; lo que se conoce como *carga teórica* (Hanson, 1958). ¿Es identificable un tipo particular y homogéneo de psicoanálisis que sea practicado, enseñado o transmitido en la institución? Por otro lado, ¿qué conceptos podrían seleccionarse para determinar si la institución adhiere a uno u otro paradigma? Podrían realizarse otras lecturas pero aquí, en función del material empírico recolectado, se hipotetiza la siguiente diferenciación (Figura 1):

	Freudolacanismo	Lacan
Programa formativo	Universitas Litteratum	física, lingüística, antifilosofía, matemática
Ciencia	Forcluye al sujeto, visión común de la ciencia (empirismo)	Forcluye la verdad, ciencias contemporáneas
Cuerpo	Real, sustancial, biológico	Imaginario, signifiante
Sujeto	Individuo (evolucionismo)	Tema, asunto (estructuralismo)

Figura 1. Hipótesis de diferenciación teórica Freudolacanismo/Lacan.

Bajo esas coordenadas, al preguntarle a Sebastián sobre el psicoanálisis que se practica en la institución, el opta por definirlo como un “*lacanismo no-dogmático*” haciendo especial hincapié en la palabra *integral*, contenida en la propuesta de formación. Una *formación integral en psicoanálisis* -tal como es ofertada- implica para él eludir discursos únicos que pretendan explicar lo humano en forma totalizante, anudando distintas disciplinas para conformar un campo teórico heterogéneo y abierto que permita un

abordaje complejo de las problemáticas que causan padecimiento. Según su opinión no existe un solo psicoanálisis, como afirma Perrés (1992), y eso resulta en una falta de homogeneidad teórica y práctica del campo psicoanalítico. “*Eso es justamente lo bueno*”, afirma Sebastián, mientras explica que el hecho de entender el saber como una estructura abierta favorece el encuentro con otros discursos que construyen desde la crítica y la diferencia. En esto descansa -según su opinión- lo *no dogmático* que se pone en práctica en la institución. Remite a una escucha lo más desprejuiciada posible, convocando a representantes de posiciones divergentes dentro y fuera del campo para poner de manifiesto la heterogeneidad y la pluralidad de voces. El límite, comenta, son aquellos discursos y personas que intentan imponerse bajo la lógica del amo, estructurando de una forma rígida la formación, el dispositivo clínico y la posición ética del analista. Este alejamiento de los discursos únicos se asemeja a la postura de Soler et al. (2000) en relación al discurso amo como obstaculizador de la circulación del saber y a su contraparte, el discurso analítico, como promotor de la interrogación acerca de lo que manda.

Similar es la opinión de Ana en este punto. Para ella el problema con los marcos teóricos es quedar capturado por ellos, repitiéndolos “*a modo de texto bíblico*”. Y suele pasar, según su apreciación, que en el ámbito analítico se pondera por demás la figura de los líderes, repitiendo aforismos sin cuestionar. Esta crítica que realiza Ana en relación a cierta posición dogmática de algunos analistas y/o escuelas concuerda con lo que Mezza (2018) caracteriza como un funcionamiento de corte eclesiástico o castrense practicado por algunas instituciones psicoanalíticas, que lleva a un infructuoso narcisismo de las pequeñas diferencias en detrimento de todo progreso científico de la disciplina.

Por eso es que Ana entiende la función del analista como un lugar de perpetuo cuestionamiento; un “*armar para después desarmar constante*”. Es en ese movimiento donde ubica el posicionamiento ético-político del analista: evitar el dogmatismo y revisar el psicoanálisis, repensarlo constantemente a la luz de las coyunturas culturales. Sus palabras remiten a la forma en la que Soler (1990b) concibe la subversión del discurso universitario, la cual tiene el objetivo de rechazar la formación de amos-analistas, en favor de la promoción de sujetos críticos capaces de analizar no solo sus síntomas, sino también los fundamentos del psicoanálisis que practican. En concordancia con esta idea, el programa de formación la institución propone algo similar: una “*inversión del discurso universitario*”, en el cual “*las preguntas causadas a partir del trabajo clínico conducirán a los textos elegidos*”. Podría decirse entonces, que también en el plano institucional se

postula una crítica a la verticalidad de este discurso, intentando sortear el problema de formar psicoanalistas-objeto que reproduzcan e instrumenten el status-quo, obturando los posibles efectos-sujeto (como texto, historia del *hablanteser* que consulta) producidos en la relación transferencial (Moscón & Justo, 2014).

La inclusión de seminarios a cargo de docentes e investigadores clínicos en los cuales se articulan debates actuales en el campo del psicoanálisis y el ciclo de charlas denominado *espacio interdiscursivo* a cargo de referentes de la sociología, antropología, filosofía y la literatura, parecen dar indicios de esta apertura que mencionan tanto Sebastián como Ana. Por otro lado, cabe destacar la ausencia de temáticas relativas a otras ciencias como la Física, la Matemática o la Lingüística, con lo cual podría decirse que, al menos en lo programático, la institución se acerca más al *universitas literatum* de Freud (1919) que a la propuesta de Lacan (1975).

De todas formas, comenta Carlos, convendría tomar la formación del analista como un *recorrido analítico* que orienta y causa la existencia del analista pero sin meta a alcanzar. Aludiendo a las tres profesiones imposibles que nombró Freud (1937) -gobernar, educar y psicoanalizar- afirma que, en cierto sentido, nunca se llega a *ser* psicoanalista; es decir que siempre hay una insuficiencia en la profesión más allá de los títulos y las autorizaciones tanto propias como del Otro. Es por ello que la formación también resulta, en su opinión, "*una especie de imposible*". Consideraciones de este estilo serán abordadas más profundamente en los siguientes objetivos específicos.

Adentrándose en el aspecto epistemológico Carlos sostiene que la posición de Lacan no es reducible a la diferenciación clásica entre inductivismo y deductivismo, sino que se asemeja a una concepción "*estructuralista histórica*" tomada de la obra de Koyré (Bonoris & Muñoz, 2015). Respecto de Freud, al igual que Eidelsztein (2014) y Mazzuca (2001), considera que conserva ciertos prejuicios del positivismo como por ejemplo la noción de progreso y el avance de la ciencia contra la religión. En este sentido, su opinión es que Freud no cuestionó la ciencia dado que esta le daba una nueva oportunidad al ser humano dentro de un mundo donde la razón debía ser primordial. "*Es un Freud relativamente esperanzado en el progreso de la ciencia, incluso a pesar de haber descubierto* -aquí Carlos sitúa algo original- *cierta vertiente negativa de la existencia humana a partir de Tótem y Tabú y Más allá del principio del placer*".

Durante el transcurso de la entrevista Carlos también hace un breve recorrido en relación a las apoyaturas teóricas de las cuales se sirvió Freud, coincidiendo con Henríquez Ruz (2019) respecto a que sus principales referencias fueron la mecánica

newtoniana y la termodinámica. Allí ubica una diferencia con Lacan, cuya premisa se basa en un ideal matematizante que, según su apreciación, fue abandonado al final de su enseñanza. Para Ana, en cambio, resulta excesivo caracterizar a Freud como positivista, empirista y -agrega- machista. En su opinión conviene tratar de entender la época en donde se inscribe su teoría y desde allí, si se quiere, juzgarlo. Además, sostiene que “*no hay que perder de vista que Freud fue quien escuchó y alojó un padecimiento psíquico cuando el discurso médico, científico, descartaba y maltrataba a las histéricas*”. La perspectiva que aporta Ana remite a un Freud en disidencia con el positivismo, subversivo de ese orden (Córdoba, 2017). A su vez, parece totalizar la idea de ciencia haciéndola equivaler a *medicina* -disciplina que abreva en la biología, de base empírica-, lo que evidencia un abordaje del concepto desde el sentido común (Chalmers, 2000).

Al respecto, Carlos afirma que la posición del psicoanálisis es *extima* y se erige como síntoma de la ciencia; “*es quién se hace cargo de lo que forcluye la ciencia, que es el sujeto*”. Por un lado es clara la alusión al nacimiento del psicoanálisis como producto del cogito cartesiano (Lacan, 1966a), pero a su vez aparece en el discurso de Carlos lo que Amigo (2014) y Boyé (2001) -entre otros- conciben como un *cliché* que circula en el campo psicoanalítico a la hora de abordar el problema de las relaciones entre el psicoanálisis y la ciencia: la *forclusión del sujeto*. Para estos autores, frecuentemente se repite la cuestión de la abolición, el rechazo y la exclusión del sujeto en el campo de la ciencia. En realidad -sostienen- cuando Lacan se refiere a la forclusión en el campo de la ciencia, lo hace respecto de la verdad como causa, o del sentido, pero no del sujeto. Hay un sujeto de la ciencia que es, justamente, aquel sobre el que opera el psicoanálisis. En todo caso se podría decir que lo que forcluye el sujeto es la vertiente totalizante de la ciencia cuando se monta sobre el discurso capitalista, que intenta suturarlo mediante disciplinas como la lógica y la psicología (Amigo, 2014; Boyé, 2001).

No obstante, al conversar sobre la noción de real, Carlos hace una relación con la obra de Serres respecto a la ciencia que proponía Lucrecio -conocida como teoría del clinamen-, que da cuenta de lo contingente y la indeterminación, nociones homólogas al principio de incertidumbre de Heisenberg y los teoremas de incompletud de Gödel. Esta lectura de lo real no puede operar sin la existencia del registro simbólico. Lo real se constituye como tal siempre y cuando esté en relación a un simbólico y a un imaginario (Peidro & Recalde, 2012). Y según Carlos, así concebido se acercaría al modo en el cual Lacan aborda varios conceptos de su psicoanálisis, cuestionando el discurso amo -

aristotélico, determinista- de la época y derivando en una noción de verdad como no toda, similar a la posición de Lacan respecto de la verdad (Grau Pérez, 2017).

Un contrapunto en esta cuestión puede ubicarse en el discurso de Sebastián, que parece esgrimir algunos aspectos de la epistemología freudiana señalados por Eidelsztein (2017b) como *lo real del cuerpo biológico*, que hoy encuentran aceptación dentro de la corriente *freudolacanianiana* fundada por Miller. Un ejemplo que surge en la entrevista se expresa en la homologación entre sexualidad y genitalidad. En concreto, una de las cuestiones que Sebastián destaca de su experiencia clínica es la frecuencia con la que los pacientes varones consultan por problemas que él interpreta en los términos de “*la detumescencia del falo*”, haciendo equivaler de este modo el concepto al fenómeno de disfunción eréctil como síntoma *en lo real del cuerpo*. Aquí tanto la noción de real como de falo aparecen sustancializadas, la primera como materia pre-significante y ambas relacionadas al cuerpo en tanto organismo biológico vivo. Concebir falo y cuerpo de esta forma, ponderando su materialidad genital por sobre su carácter de signifiante, parece coincidir con el aforismo freudiano *la anatomía es el destino* (Freud, 1924). Al consultarle por estas diferencias teóricas, Sebastián afirma que la obra de Lacan se presta a muchas interpretaciones y que, “*si uno recorta la última parte de su enseñanza, se va a encontrar efectivamente con lo que Miller llama biología lacanianiana*”, con lo cual, en su opinión, “*el problema no es tanto la interpretación que haga cada autor de la obra de Lacan, sino ejercer cierta lectura crítica y entender que de una obra tan vasta se pueden hacer distintos recortes*”. Si la referencia de Sebastián -al menos en este punto- es Miller, es posible inferir que su conceptualización de real remite al cuerpo biológico. Para el autor *lo real del cuerpo* es un resto imposible de simbolizar, como producto de la operación signifiante (Miller, 1998). En Lacan (1946), el cuerpo adquiere consistencia como consecuencia de la identificación imaginaria al semejante. Y esta consistencia -que funciona también como engaño- es la que escribe en el registro imaginario del nudo borromeo formalizado entre los Seminarios XX y XXVII (Eidelsztein, 2015). Pensar el cuerpo de una u otra manera no es una problemática que atañe únicamente a la reflexión filosófica. Incluso, si se adhiere al argumento de Hanson (1958) sobre la preeminencia de la *carga teórica* por sobre el fenómeno puro, es posible concluir que podrían producirse consecuencias clínicas distintas según se adopte una u otra postura.

Un caso ejemplar que despierta debate y desencuentros se encuadra dentro la perspectiva de género, más precisamente en relación a las disidencias sexuales como puede ser, por ejemplo, la transexualidad. Durante un intercambio en uno de los

seminarios organizados por la institución a los que se tuvo la posibilidad de asistir, se abordó el tema de la operación de cambio de sexo en sujetos transexuales. El punto nodal de la viñeta clínica que pone de manifiesto la carga teórica, fue la frase que el analista utilizó para referirse a la cirugía, caracterizándola como una *operación sobre lo real del cuerpo*. Peidro y Recalde (2012) -que en su artículo abordan la misma intervención, aparentemente común dentro del campo analítico en la actualidad- se preguntan si al postular esta afirmación, el analista está poniendo lo real en el nivel anatómico o biológico. Y si es ese el caso, sostienen que desde el psicoanálisis podría pensarse de otra forma, más bien ligada a una operación simbólica sobre la superficie, la realidad o incluso la imagen de un cuerpo. Concebir que un órgano tangible que refleja una imagen es lo real -afirman- “nos devuelve al orden de la anatomía” (p.604). De no circunscribir a esa caracterización, lo real, para un caso como este, quedaría del lado de la imposibilidad de ser una mujer o un hombre aún luego de la modificación genital; imposibilidad que marca, asimismo, a cualquier persona que ha sido asignada al sexo-género mujer al momento del nacimiento y cree ser mujer, o a cualquier hombre que, de igual modo, busca ser un hombre. Porque por más intento que haga un *hablanteser* para adecuarse a un género determinado, se entiende que por lo real -a saber, lo imposible que en este caso se manifiesta por el hecho que de *no hay relación sexual-* ese esmero nunca será del todo exitoso (Peidro & Recalde, 2012). Bajo esta lógica, queda abolida desde el inicio y para siempre toda naturaleza sexual a causa del significante, y por ende, *hombre, mujer, LGBTIQ++* son significantes que como tales no significan nada más que en relación con otros significantes que conforman redes dentro de una historia particular, en una cultura particular (Eidelsztein, 2019c). Se sostiene el interrogante sobre si Sebastián, al darle estatuto de real al órgano sexual en la problemática de la disfunción eréctil, opera de la misma forma que el analista con las subjetividades transexuales.

Otro aspecto a señalar que evidencia un posicionamiento teórico es la noción de sujeto. Siendo un sintagma muy utilizado en la jerga psicoanalítica, suele plantearse homologado a la idea de individuo (Eidelsztein, 2018). Esto fue observado en varias oportunidades durante las sesiones en el espacio de supervisión. Por ejemplo, respecto de un caso particular narrado por un analista en formación en el cual una madre resultaba omnipresente y fagocitante para el analizante, la recomendación fue trabajar con el par *alienación-separación* propuesto por Lacan dado que se trataba de una situación donde “*el paciente está alienado al Otro*” -la madre- y una posible vía para orientar la cura era promover paulatinamente una separación para que “*advenga algo del orden del sujeto*”.

La lectura que se hace aquí tanto del sujeto como de la operación alienación-separación parece ser solidaria con la perspectiva evolucionista que tanto Hiriart y Zaratiegui (2007) como Eidelsztein (2009, 2018) señalan, en la cual proceso se concibe como una secuencia origen-desarrollo-fin: se nace alienado al Otro, luego habría de producirse una separación de él y en el final -a veces como producto de un análisis- se presume que habría sujeto bajo la forma de lo propio o singular. Son numerosos los desarrollos en los que se afirma que *alguien* cuyo vínculo al lenguaje es psicótico habría quedado alienado al discurso de Otro, y alguien cuyo vínculo al lenguaje es neurótico habría logrado, gracias a la operatoria de la metáfora paterna, separarse de los significantes del Otro (Hiriart & Zaratiegui, 2007). Esto marca una dirección de la cura que apuntaría a alcanzar el ideal de la separación, que representa un estadio último más desarrollado. Y ello sostenido en la idea de que hay *alguien* que sabe cuál es ese fin: el analista. El resultado de una cura dirigida desde esta perspectiva es -según la opinión de las autoras- el reforzamiento de la neurosis, la locura -como liberación de los amarres del lenguaje- o la melancolización. Por el contrario, el sujeto planteado en los términos de *tema, materia o asunto* (Grau Pérez, 2017) debe ser construido en el curso de un tratamiento, y esto es lo que dará lugar a que un análisis sea posible. Quien debe propiciar esta construcción es el analista. Esa es su responsabilidad, la única en juego en el curso de un análisis. De tomar esta postura, lo hará articulándose a la falta del sujeto como *objeto a*, causa de deseo de saber, poniendo en juego el deseo del analista como motor del análisis (Hiriart & Zaratiegui, 2007).

A modo de resumen, según lo observado puede sostenerse que la institución forma analistas en torno al corpus teórico de Freud, sumando componentes de la teoría lacaniana leída principalmente a través de autores como Miller y Soler. Si bien en términos individuales los entrevistados sostienen diferencias respecto de algunos conceptos -esto favorece la pluralidad y el debate-, la noción de sujeto interpretada en términos evolutivos y la sustancialización de lo real resultan, a juicio de quien escribe, decisivos como carga teórica para sostener el argumento. A su vez, la posición no dogmática que circula en la institución promueve el diálogo interterritorial con otras disciplinas, intentando eludir las lógicas del discurso amo y universitario.

5.2. Objetivo específico 2: Describir la percepción subjetiva de los actores involucrados en la dinámica de la supervisión de casos, sobre la importancia de esta en el proceso de formación.

Este objetivo intenta recoger información sobre la experiencia personal de los distintos integrantes de un grupo de supervisión de casos. No obstante, se espera que de estas puedan extraerse también algunas particularidades de la práctica de control en general.

Como supervisante y pasante de la institución, María comenta que esta le abrió la posibilidad de acercarse a un espacio clínico respaldada por el espacio de supervisión. En su opinión esta modalidad le resultó aceptable e incluso útil, pero conforme fue adquiriendo más experiencia notó una falta de articulación teórica más complejizante para traccionar en ciertos obstáculos que se le presentan en los casos. Desde su perspectiva la oferta de la institución radica en *“ofrecerle al pasante la posibilidad de iniciarse en el mundo de la clínica y acompañar al analista mediante la práctica de control”*. Expresó que le gustaría contar con un espacio de debate teórico sobre la clínica para revisar efectos de la interpretación o enmarcar conceptualmente la perspectiva epistemológica desde la cual se está trabajando, pero que eso no está contemplado actualmente por la institución.

Por otro lado, María entiende que el espacio de supervisión es otro que te escucha. *“La función va mutando”* -señala-: al principio, producto de la inexperiencia y de las dudas que genera la situación novedosa sentía que necesitaba una confirmación por parte de un otro en relación a que *“se estaban haciendo las cosas bien”*. A medida que uno va evolucionando, dice, esa relación con el supervisor se modifica, se horizontaliza y queda más supeditada a la demanda específica de control, por ejemplo, cuando encuentra un obstáculo en la clínica. Se escucha en María lo que Ferrari (2002) sitúa como lo contingente -lo que no cesa de no escribirse- de un análisis: el atolladero, la inseguridad, la dificultad que se presenta en un caso. Aquí es donde entra esta función -ese *“otro que te escucha”*, como dice María- que permite teorizar y construir estrategias de intervención. Pero también sus comentarios están alineados con la concepción de Urbaj (2016) respecto a que la supervisión se centra en el analista, más que en el caso (paciente, analizante) que puede operar como disparador del control. El autor señala que: “en ocasiones, puede ser que [el analista] necesite del aporte de alguna herramienta teórica que le permita hacer una lectura de lo que el paciente le presenta en sus síntomas; en otras de una autorización para autorizarse, o descubrir qué es lo que sostiene su posición

(que muchas veces es la correcta) sin que él mismo lo sepa [...]" (Urbaj, 2016, p.17). Como puede apreciarse en la cita, la forma en que María concibe el espacio se corresponde con esta idea de supervisión.

Por su parte, José piensa la práctica de control de dos formas distintas dado que, desde que comenzó a hacer clínica, tuvo la oportunidad de supervisar individual y grupalmente. Respecto de la primera rescata intervenciones que le sirvieron incluso para llevar a su análisis personal; es más, afirma que por momentos, a raíz de ciertos señalamientos sobre los efectos transferenciales de un caso, se retiraba de esas sesiones más movilizado que con su propio análisis. Desde esa experiencia empezó a pensar que la supervisión se trata, básicamente, de corroborar que el analista esté escuchando. *"Si está obturada la escucha, es por algo que tiene que ver con el fantasma, con nuestras pasiones que entran en juego por demás en la relación transferencial"*, afirma. Y para ello la supervisión individual sirve tanto como el análisis personal. Esta concepción se presentifica como un lugar tercero que ofrece la alternativa de rescatar al analista de situaciones de especularidad paralizante, fortaleciendo el eje simbólico de la transferencia por el que el proceso analítico aspira transcurrir (Mauer et al., 2015).

Ahora bien, como dispositivo institucionalizado y grupal, lo entiende de otra forma. En principio sostiene que, al ser un espacio compartido, le parece fuera de lugar acaparar la sesión con cuestiones personales que pueden ser tramitadas por otra vía. Incluso en un grupo con el que siente haber construido un vínculo estrecho y sólido, prefiere exponer brevemente los casos y cumplir con las actividades institucionales a las cuales se les da curso en las reuniones. Quizás, siguiendo a Sánchez Escárcega (2003), la apreciación de José pueda pensarse desde las dinámicas que tienen lugar en la supervisión grupal, donde las múltiples subjetividades en juego pueden activar resistencias que obstaculizan el cumplimiento de la tarea. Estas resistencias, no obstante, pueden ir elaborándose paulatinamente por medio de transferencias laterales para dar lugar a una alianza cooperativa. A su vez se escucha en José -y también pudo observarse en el espacio compartido con él- un compromiso más abocado al cumplimiento de las pautas institucionales (la distribución en la admisión de casos, por ejemplo). Resulta claro, como señalan Mauer et al. (2015) que las instituciones, a la vez que ofrecen cierto respaldo para maniobrar sobre la transferencia, plantean reglas y modos de funcionamiento que pueden limitar las posibilidades de pacientes y analistas, regulando y condicionando el ejercicio profesional.

De la observación participante se desprende que el espacio ofertado por la institución se centra, generalmente, en el caso particular de los y las analistas que asisten una vez por semana en el horario acordado. Pocas veces fueron expuestas y analizadas consideraciones personales sobre los efectos transferenciales que pudieran darse con el paciente, sino que los comentarios, tanto de la supervisora como de los otros integrantes, apuntaban a dar una opinión o lineamiento sobre las intervenciones o sobre lo que parecía escucharse del relato del analista fruto de sus recuerdos y anotaciones en relación al caso. No obstante, hubo situaciones aisladas en las cuales la supervisión se centró en el analista; por ejemplo, en uno de los encuentros un participante intervino para comunicar su interpretación acerca de las sensaciones e inquietudes que la analista supervisante expresaba en relación a su paciente. Su percepción generó un impacto que produjo un debate fecundo relativo a la problemática expuesta, respondiendo parcialmente ciertos interrogantes y abriendo nuevos caminos para pensar intervenciones. Allí pudo observarse entre los participantes esta dialéctica caracterizada por Mauer et al. (2015) como un motor que insta a revisar componentes ideológicos, resistencias y conceptos que tienen incidencia en el enfoque con el que se aborda la clínica.

Para Andrea, supervisora del espacio, la oferta de supervisión que pone a disposición la institución está pensada como complemento de la concurrencia; como acompañamiento a los analistas que están iniciándose en la función clínica. No obstante, al igual que Altayrac (2016) reconoce que a veces resulta dificultoso maniobrar sobre la superposición entre lo que pertenece al caso y el impacto que este causa en el/la analista que supervisa. Su posición personal no es delimitar estrictamente lo que se puede decir y lo que no, pero en la medida de lo posible intenta orientar el propósito del espacio hacia el tratamiento de los casos que se atienden en la institución, dado que la persona del analista tiene su lugar en el análisis personal.

Conjugando las palabras de Andrea con la observación podría decirse que la modalidad se asemeja a lo descrito por Grinberg (1975), en tanto que se busca una integración de la teoría con la práctica. Y si pudiera hablarse de una postura pedagógica, la adoptada por Andrea como supervisora del espacio favorece esta integración sosteniendo una horizontalidad. Su formación en dinámica de grupos es la que le facilita la tarea de supervisión, alejándola del verticalismo que posee un saber supuestamente más elaborado o superior pasible de ser transmitido a analistas en desarrollo. En este sentido es cercana a la pedagogía de la pregunta practicada por Freire (1968), dado que parecen tener en común desprenderse de ejercer una función coercitiva sobre los

educandos/analistas en formación, evitando caen en la lógica del discurso amo donde el saber se cristaliza en una figura impidiendo su circulación entre los participantes del proceso (Soler et al., 2000). La asimetría en la relación de poder que se establece entre los actores cuando rige el argumento de autoridad puede resultar en contraproducente por generar efectos inhibitorios en los analistas que demandan control. Difícilmente -como señala Mannoni (1998)- un supervisor pueda sostener una posición relacionada al cuestionamiento analítico cuando se sabe juzgado y en peligro de ser reprobado. No obstante, acorde su posición moderada reconoce ciertas limitaciones inherentes a la institucionalización del dispositivo, y es en ese sentido que el espacio, a menos que se presente un monto de angustia que demande contención, no debería convertirse en una terapéutica (Grinberg, 1975). Por otro lado, que reconozca cierta superposición entre las dos prácticas del trípode remite tanto a la tensión de la que habla Altayrac (2016) entre supervisión y análisis personal, como a la diferenciación entre función-analista y su subjetividad (Helman, 2003).

El recorrido realizado en este objetivo muestra algunas particularidades, no sólo de la percepción subjetiva de los participantes, sino de cómo esta se entrama en las distintas modalidades. Resulta claro que dentro de la institución se trata de un lugar de respaldo, además de formalizarse allí la distribución de los casos admitidos entre los analistas. De todas formas, no deja de ser cierto que las intervenciones que otros participantes hacen tienen efectos en quienes supervisan, tanto en lo relativo al caso como en sus construcciones fantasmáticas. Este entrecruzamiento difícil de disgregar entre el caso relatado y el analista del caso se manifiesta en inhibiciones o resistencias. En ese sentido parece indispensable abrir el caso a Otro, y la prueba fehaciente es que de una forma u otra, todos y todas han participado en esta instancia de la formación.

5.3. Objetivo específico 3: Analizar la relevancia que los profesionales de la institución le otorgan al análisis personal (en sus variantes didáctico y pase), en relación al proceso de formación del analista.

Si bien la pregunta por el advenir analista es transversal a todo el trabajo y no depende de un solo pilar de la formación, es en este objetivo donde cobra mayor relevancia, o bien se hace más explícita. ¿Puede responderse si luego de analizarse, *hay* analista?

Para Sebastián el análisis personal es fundamental dado que es la forma por excelencia de dar cuenta de la existencia del inconsciente; es decir, que el inconsciente es algo sobre lo que se tiene noticia a partir de atravesar la experiencia de un análisis. María también suscribe a esta idea, comentando que el análisis propio brinda un saber inconsciente que ninguna teoría o persona puede transmitir. Estas primeras consideraciones que realizan tanto Sebastián como María tienen su anclaje en Freud (1937): el analista debe analizarse para adquirir “la firme convicción en la existencia de lo inconsciente” (p.250).

Podría hacerse extensiva a todos los entrevistados la cuestión del análisis como condición necesaria pero no suficiente para el advenimiento del analista, aunque no por las mismas razones. En esto los y las analistas de la institución adoptan una posición que podría caracterizarse como ortodoxa (Rodríguez Ponte, 2005). Pero aun si se acepta la premisa, el problema se desplaza al fin de análisis. En efecto, las preguntas sobre cuando y como se termina un análisis tienden a ser imposibles de ubicar como fenómeno generalizable y quedan supeditadas a la particularidad del caso.

Respecto de la modalidad didáctica, Sebastián comenta que le resulta perimida; “*es una práctica que perdió su valor*” -dice- dado que promueve un vínculo muy centrado en la persona del analista; un proceso de identificación a un modelo institucional, una teoría, o en definitiva a cualquier figura que se supone que es autorizada. Su concepción del análisis didáctico se corresponde con la crítica de Gomberoff (2002) acerca de la identificación en tanto que, al igual que cualquier otra formación imaginaria, pierde su impulso simbólico inicial a favor de una ecuación narcisista y anacrónica velando, como señala Soler (1993), la división estructural mediante el fortalecimiento del yo. En ese sentido es que Sebastián destaca la crítica de Lacan (1967b) al enunciar la fórmula canónica *el analista se autoriza de sí mismo*, considerándola un manifiesto político que cambió la historia del psicoanálisis. Y sostiene un acuerdo respecto de esta noción comprendiendo el riesgo que acarrea que cualquiera se autorice en sí mismo, es decir, que de alguna forma se arrogue la función. Aun así, prefiere esto a lo que él llama “*inhibición del analista*”, algo que como supervisor nota asiduamente. Según su observación, esta inhibición se manifiesta a la hora de intervenir, por miedo a no estar llevando a cabo la técnica de forma correcta y por el temor a estar obturando el discurso del paciente, no permitiendo que algo del sujeto advenga. Aquí es que Sebastián ubica el deseo del analista como aquello que motiva al analista a la intervención, al “*jugarse*” por el trabajo de transferencia y la transformación que este vínculo produce tanto en el analista

como el analizante, aceptando el costo del impacto a posteriori que toda intervención tiene. Es en este sentido que concibe que la neutralidad del analista no existe y que sería conveniente dejarla caer como concepto ya que, incluso, el silencio del analista resulta pernicioso para la práctica analítica (Bonoris, 2016).

Similar es la opinión de Carlos cuando señala que el análisis didáctico, aún sostenido por las escuelas que adhieren al programa de la APA, promueve una impronta formativa con aptitudes y competencias particulares para ser analista, un desarrollo pensado a priori que podría resultar, en su opinión, “*algo adoctrinador*”. Su consideración acerca de esta modalidad remite a la caracterización que hacen Vallejo y Vitalich (2011) en relación al problema; para estos autores, ya la misma palabra *didáctico* reviste un plan pedagógico que se transmite de arriba hacia abajo como doctrina.

Por el contrario Carlos sostiene que el pase, aún con sus dificultades, produce aportes teóricos nuevos que surgen de los propios casos, enseñando nuevos modos de articular lo teórico con un ejemplo concreto de la existencia. También concuerda respecto a que el analista se autoriza de sí mismo, pero -agrega- “*no sin el Otro*”. Es por este motivo que Lacan desarrolló el dispositivo de pase; para que un analista dé cuenta en qué consiste esa autorización, que desde ya no es una autorización yoica (Él *sí mismo*, dice Carlos, podría tomarse como un término equívoco dado que “*el canalla se autoriza imaginariamente de su yo*”, osea, cualquiera se autoriza). “*Autorizarse de sí mismo es autorizarse en el lugar en donde uno no es dueño ni agente*”, afirma. De lo contrario, como señala Lacan (1974), se corre el riesgo de caer en la arrogancia narcisista de *autori(tuali)zarse*.

También Ana destaca que Lacan arma allí un cuarteto, no dejando solo a dos esa determinación (analizante, analista) y extendiéndolo a algunos más (pasadores, cartel de pase). Al respecto comenta: “*cuando Lacan introduce la dimensión del Otro, tal vez sintió que con la frase ‘el analista se autoriza de él mismo’ había ido muy lejos y a partir de ella cualquiera se autorizaba y analizaba*”. Y señala un problema que a su juicio aún no tiene respuesta: por un lado, dejar todo librado a que cada cual elija la forma que prefiere para su formación podría derivar en una ética individualista. Por otro, cuando *algún otro* autoriza se corre siempre el riesgo latente de convertirse en un amo autoritario. Señala que tampoco puede responderse con la obsesión por los títulos, los posgrados, etc. “*Eso no garantiza nada*” -sostiene-, y es más, considera que es un error creerse analista en función de tener más o menos títulos. Para ella, una de las bases del psicoanálisis lacaniano es “*no hay garantía, dado que el Otro está barrado*”. La afirmación de Ana es una premisa

relevante del psicoanálisis lacaniano, homónima las expresiones “no hay Otro del Otro” (Lacan 1971, p.14), o “no hay metalenguaje” (Lacan 1973, p.143), o bien que “ningún lenguaje podría decir lo verdadero sobre lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla” (Lacan 1966b, p.824). A lo largo del trabajo se ha revisado esta idea sobre todo respecto al problema de la verdad, pero como es común a esta teoría, los conceptos no son definibles en sí mismos y muchos de ellos entran en relaciones circulares.

Por eso es que Carlos considera que las garantías del dispositivo del pase “*no remiten puntualmente a una modalidad secular en el cual hay que dar cuenta de un saber, sino que está más relacionado a las prácticas místicas, que tienen la característica de proceder por justamente por sustracción de saber*”. Es interesante destacar este punto que expone Carlos, emparentado a lo que señala Lombardi (2003) respecto de la lógica del discurso analítico. Según el autor, este discurso interroga y procede por *vía di levare* (expresión que significa restar material al bloque para que aparezca una figura) resultando en una pérdida, un duelo para quién atraviesa la experiencia. También puede articularse la noción *deser*, como posible fin de análisis en el cual no se llega a aprehender ningún ser, sino que se revela una captura del deseo en tanto pérdida radical de cualquier forma del Yo soy y del ser sustancial (Eidelsztein, 2015). Por ello es que para Soler (1989) analizarse implica atravesar una prueba que conmueve la consistencia y la seguridad del ser que el sujeto obtiene de su fantasma, provocando frecuentemente una sensación de desorientación y trastocamiento. Aquí, por ejemplo, es posible ubicar las palabras de María cuando comenta que de su primer análisis salió “*siendo otra*”, con el consiguiente impacto en sus vínculos no sólo con personas, sino con el saber.

Estas referencias de Carlos, Ana y María pueden subsumirse -además de las articulaciones pertinentes- en las consideraciones de fin de análisis que propone Rodríguez Ponte (2005): el análisis permite alumbrar el deseo del analista que, puesto en relación con el sujeto supuesto saber opera para producir su caducidad. De aquí que “una posición que haya experimentado la caducidad de ese sujeto supuesto saber, y que quiera reiterar ese momento de caducidad, [...] sólo una experiencia como la del análisis lo permite (p.1). Se acuerde o no con las aseveraciones del autor, es indudable que su posición resulta esclarecedora respecto de un tema que suele abordarse de forma inconclusa dentro del campo analítico.

Se han abordado hasta aquí dos problemáticas claras en torno al análisis personal. La primera es si resulta indispensable analizarse para *ser* analista; en general los

participantes responden categóricamente que sí. El segundo tema en cuestión es sobre las caracterizaciones del fin de análisis. Aquí no hay consensos claros, pero surgen dos alternativas identificables. Por un lado, el mero hecho de reconocer la existencia del inconsciente vía un análisis personal podría considerarse como posición tradicional u ortodoxa (Rodríguez Ponte, 2005); por otro, aunque bajo distintos argumentos –uno orientado a la experiencia mística y otro estrictamente basado en Lacan-, se puede ubicar la idea de caída o pérdida de saber, de sustracción. De aquí que se critique el análisis didáctico como salida imaginaria, yoica, y también el pase por no poder finalmente eludir el discurso amo como autorización por parte de un otro. En suma, el *ser* del analista parece *estar adviniendo* constantemente, más que arribar en forma teleológica a un punto estático e identificable.

6. Conclusiones.

Como ya se ha explicitado, el objetivo principal que motivó este trabajo consistió en describir y analizar el proceso de formación de analistas en el marco de una institución psicoanalítica de orientación lacaniana. En líneas generales, este tesista considera que de la articulación entre el material teórico investigado y los datos empíricos recolectados durante la pasantía, pueden extraerse respuestas parciales que ofrecen un panorama amplio sobre una problemática en permanente discusión. Esta primera consideración - algo conservadora si se quiere- encuentra sus razones en la ausencia de garantías que permitan sostener conclusiones definitivas, temática transversal a todo el trabajo abordado desde distintas aristas. Por ello es que entre los entrevistados existe consenso generalizado respecto a que el psicoanálisis como teoría y praxis está imposibilitado para ser *suficiente* o para producir efectos orientados hacia un fin único, estable y determinado (Freud, 1937). Esto se hace extensivo a los tres aspectos principales de la formación, a saber, teoría, supervisión/control, análisis personal (Sauval, 2005). De allí que en el desarrollo se haya caracterizado el proceso como un *recorrido analítico*, o que la función del analista sea entendida como un lugar de perpetuo cuestionamiento. A su vez, esa carencia de respuestas cerradas permite orientar otros interrogantes y plantear nuevos problemas sobre un tema que, según la opinión de quién escribe, no suele discutirse asiduamente en el ámbito psicoanalítico.

La propuesta del primer objetivo se centró en revisar, con la epistemología como herramienta, las bases conceptuales sobre las que se apoyan los psicoanálisis de Freud

y Lacan, con sus concomitantes efectos en la formación y la práctica. A partir del material analizado en el desarrollo es posible concluir que la institución estructura su saber desde una corriente freudolacaniana. La bibliografía que se utiliza como referencia, las palabras que circulan en el discurso de los entrevistados, una particular lectura de conceptos centrales que se pone en acto en los espacios observados y el programa más emparentado con el *universitas litterarum* de Freud (1919) que con la propuesta de Lacan (1975) sustentan esta conjetura. Una vez establecida la carga teórica (Hanson, 1958) con la cual se abordan los fenómenos clínicos y la formación, se describieron viñetas de casos que demuestran determinadas consecuencias en la dirección de la cura según se adopte una u otra lectura.

La primera giró en torno a la conceptualización del par alienación-separación, operación constitutiva del sujeto. Se destacaron dos interpretaciones: una *evolucionista* y una *estructural* (Eidelsztein, 2018, 2009; Iriart & Zaratiegui, 2007). De acuerdo a las observaciones en el espacio de supervisión, puede afirmarse que las intervenciones sobre casos cuya trama discursiva parecía indicar que *alguien resultaba absorbente para el paciente*, se correspondieron prácticamente a la letra con la interpretación evolucionista. Se destacaron dos consecuencias clínicas posibles relativas a esta lectura: la dirección de la cura hacia una *separación del Otro* (Argibay, 2008; Naparstek, 2006) y el diagnóstico diferencial entre psicosis y neurosis. Esto último dado que estar alienado al Otro (o a los significantes del Otro), bajo esta interpretación, puede ser un indicador de psicosis.

El segundo caso fruto del material recolectado a partir de la observación participante surgió de un seminario dictado en la institución. Aquí el debate se dio en torno a las operaciones de cambio de sexo en sujetos trans, que fueron caracterizadas por un analista como operaciones *sobre lo real del cuerpo*. Esta expresión también apareció en una entrevista, relacionada a la disfunción eréctil como síntoma. Aquí el par de oposiciones posible se da en torno a la noción de Real diferenciando *real como cuerpo biológico* de *real como imposible lógico* (Eidelsztein, 2017b); las consecuencias clínicas son también considerables dado que la primera lectura remite a la existencia de una sustancia biológica pre-significante y la segunda otorga preeminencia al lenguaje, habilitando un abordaje inclusivo y despatologizante de las disidencias sexuales. Por otro lado, cabe recordar que la expresión *lo real del cuerpo* corresponde a Miller (1998) -lo que refuerza la hipótesis de freudolacianismo- y que Lacan (1946) pensó el cuerpo como consistencia imaginaria más de una vez a lo largo de su obra.

Para este objetivo también se elaboró un apartado sobre la transmisión y la enseñanza, aunque el tema es transversal también al segundo objetivo. Por un lado es destacable que la propuesta institucional se oriente hacia a una inversión del discurso universitario, lo cual supone -al menos como línea general a priori- correrse de la lógica del estudiante-objeto (Moscón & Justo, 2014) y de la construcción de amos-analistas (Soler, 1990b), intentando eludir los efectos del discurso amo que operan como obstáculo para la producción subjetivante que presupone un análisis (Mannoni, 1998). Incluso, la posición de la institución como *lacanismo no-dogmático* remite más a la lógica de la interrogación (discurso analítico) que a la de la afirmación (discurso amo). Y precisamente en lo tocante con el espacio de control, la posición de la supervisora promueve horizontalizar lo más posible la relación con los participantes promoviendo una construcción del saber no regida por el argumento de autoridad (Freire, 1968).

En relación al segundo objetivo específico -la experiencia subjetiva dentro de un espacio de supervisión- vale decir, una vez más, que deriva en una pregunta inconclusa: ¿se supervisa el caso o se supervisa al analista?. Los testimonios y la observación aportaron diversidad de posturas y por momentos resultó complejo diferenciar qué es lo que se supervisa. La participación en el espacio de supervisión y la subjetividad de cada entrevistado/a reflejan lo que parece ser una constante del proceso de formación: la heterogeneidad teórico-práctica. No obstante, respecto de la importancia que se le otorga a este pilar del trípode, puede responderse que ninguno de los entrevistados elude su práctica; ya sea en una modalidad o en otra, o por distintas finalidades, todos y todas han participado de un espacio de supervisión.

Habría que destacar que tanto este tema como lo referente al tercer objetivo pivotan sobre el problema que se generó a partir del aforismo que Lacan (1967b) instauró en su *Proposición del 9 de octubre de 1967: el psicoanalista sólo se autoriza a partir de él mismo*. Se trata de un problema respecto a la garantía del *ser* del analista y de la habilitación de su práctica que, cuando se estructura una demanda de supervisión, se hace evidente en la necesidad de aportes que orienten las intervenciones sobre el material del caso obstaculizado (Ferrari, 2002), en la búsqueda de reconocimiento por parte de un colega, o bien en cierta tranquilidad por saberse respaldado ante algún efecto iatrogénico de una interpretación (Urbaj, 2016; Mauer et al., 2015). Es allí donde, además del análisis personal, la supervisión puede rescatar al analista de situaciones de especularidad paralizante (Mauer et al., 2015). Aun así, resulta claro que la oferta de supervisión que

pone a disposición la institución está pensada fundamentalmente como complemento de la concurrencia clínica, más que como práctica terapéutica.

El tercer objetivo específico está íntimamente ligado al anterior y parte de la misma premisa, como se ha explicitado. Asimismo, es donde más claramente se presenta el problema del advenir analista. Aquí hay otro punto en común entre los entrevistados: para ser analista hay que analizarse, bajo la premisa freudiana de adquirir la firme convicción en la existencia de lo inconciente (Freud, 1937). Se podría concluir entonces que, efectivamente, existe un consenso casi total acerca del carácter necesario del análisis personal (Bonoris & Muñoz, 2015; Eidelsztein, 2019b), aunque con diferencias en las implicancias según como se conciba el fin de análisis. Respecto de las dos vertientes institucionales, en líneas generales prima entre los entrevistados la idea de que el análisis didáctico, por estar supeditado a la identificación con un rasgo del analista -lo que constituye una salida imaginaria-, ya no tiene vigencia (Gomberoff, 2002). El pase, por su parte, tampoco ofrece una solución concreta dado que, a la vez que busca un testimonio que dé cuenta de la caída del sujeto supuesto saber -arribar a la aceptación de que *el Otro está barrado* o que no hay garantía de verdad-, lo hace en función de un jurado que autoriza y legitima que allí haya ocurrido eso, como si ocupara el lugar del amo. Por otro lado, al autorizarse de sí mismo, el analista corre el riesgo de *creerse* analista, lo cual deriva nuevamente en el problema de la identificación ideal que aparece caracterizado como la posición del *canalla* que se autoriza imaginariamente de su yo.

Es evidente, entonces, que el fin de análisis resulta en sí mismo un problema para los analistas de la institución porque no garantiza ningún *ser y*, en el mejor de los casos da noticia de la parcialidad de la verdad que habilita la posibilidad del *análisis infinito* (Soler, 1989). Esa instancia permitiría, a su vez, alumbrar lo concerniente al deseo del analista, que es lo que motoriza las transformaciones del sujeto en transferencia (Rodríguez Ponte, 2005; Soler, et al., 2000). En algunas entrevistas se pudo escuchar una postura más conservadora en relación a las intervenciones, similar a la neutralidad freudiana, pero en otras, se rechaza esta herencia en favor del deseo del analista (Bonoris, 2016). Bajo este modelo anti-intuitivo, el analista no sería un observador de una realidad exterior a él, a saber, un individuo dotado de pulsiones e inconciente propio que consulta por un determinado padecimiento sino que, por el contrario, es a partir de sus intervenciones que se crea un sujeto como trama particular en interacción con el analizante (Fresneda, 2016).

En cuanto a las limitaciones, pueden hacerse señalamientos en distintos niveles. En principio, la misma heterogeneidad discursiva que favorece la pluralidad de voces en psicoanálisis tiene su reverso en cuanto a la sistematización teórica. Resultó complejo establecer patrones a partir del material recolectado sin que la hipótesis fuera por demás sesgada. Por otro lado, la propia metodología inductiva de este trabajo presenta el problema criticado por Popper (1962): la tentación de establecer conclusiones generales a partir de una experiencia particular. En este sentido, aducir que la institución se encuadra dentro del *freudolacanismo* no deja de ser una conjetura mejor fundamentada en el plano teórico –del cual también se reconoce la ausencia de estudio sistemático– que en lo empírico. Esto se hace particularmente evidente en el desarrollo del tercer objetivo específico, ya que su construcción se basa íntegramente en lo que una persona que atravesó esa instancia interpretó de su experiencia sensible. Así, al ser imposible de captar en la realidad cotidiana, la respuesta forzosamente tenga el mismo destino. Quizás -a modo de autocrítica- podrían haberse introducido preguntas más concretas estructuradas en un instrumento (ej.: diseño de un cuestionario), facilitando así la recolección de información y promoviendo a su vez un debate fecundo en esta materia. En retrospectiva, puede decirse que la propuesta resultó demasiado abarcativa en función de la experiencia en la pasantía, lo cual hace difuso su objetivo concreto que es brindar un panorama general del proceso de formación en una institución psicoanalítica, bajo un prisma epistemológico.

Aun así, la elección de esa lectura reviste un carácter crítico *per se* al interrogar fundamentos, y es desde allí que pueden señalarse otras perspectivas u alternativas posibles en lo que respecta a la formación del psicoanalista. En líneas generales, la impresión de quién escribe es que en la institución se toma a la teoría como elemento a articular a partir la experiencia clínica. Este trabajo propone el camino inverso, dado que la carga teórica determina la percepción del fenómeno clínico (Hanson, 1958). Quizás por ello no se incluyan en el programa de la institución disciplinas abstractas como la topología, la física cuántica/relativista y la filosofía de la ciencia, que habilitarían a pensar la clínica desde otras vertientes dentro de la obra de Lacan. Ello podría, con el tiempo, permitir repensar frases como *la ciencia forcluye al sujeto*, que funcionan como obstáculo epistemológico derivando en una concepción de la ciencia desde el sentido común (Chalmers 2000), cuando la misma epistemología está advertida de la pluralidad para concebir esa forma de saber (Koyré 1961; Lakatos, 1974). Es interesante que al complejizar la cuestión, al debatirla durante las entrevistas, surgieron otras ideas sobre la

interacción con las ciencias dado que, como cualquier saber, ellas son *no-todas* (Amigo, 2014; Boyé, 2001).

Asimismo, podría promoverse programáticamente una actitud científica al abordar los fundamentos del psicoanálisis; es decir, incentivar la investigación y presentar trabajos que permitan revisar y debatir los postulados admitidos, verificando si cumplen cierta exigencia de coherencia y razón por sí mismos -en forma conjetural, no empírica, pero si anudada a la clínica-, evitando así el argumento de autoridad (lo que constituye una *falacia ad verecundiam*). A propósito, un detalle que podría ser puesto en práctica para sortear este problema es renombrar el espacio de supervisión. Algunas instituciones utilizan actualmente la expresión *lógica de casos* o *análisis de casos* para pensar la práctica sin la preponderancia de *alguien* que detenta el saber o tiene más experiencia, ya que en lógica esta no tiene ninguna función y se trata de arribar a conclusiones en función de la validez de las premisas.

Por otro lado, respecto de la dirección de la cura, podría cuestionarse la concepción de real como cuerpo animal, sustancial y pre-simbólico que no se deja dominar por el significante (Miller, 1998), si es que se asume que equivale a hablar de anatomía (Peidro y Recalde, 2012). En ese caso, cabría la posibilidad de pensar la noción como *freudiana* -en los términos de *la anatomía es el destino* (Freud, 1924)- más que *lacaniana*. Y si se procede a diferenciar Freud de Lacan cuando en general se tiende a pensar en sus continuidades, ¿puede sostenerse que el primero basó su clínica en un fundamento orgánico y el segundo promueve un anti-biologicismo? ¿O bien Freud resultó subversivo de su época al poner en el campo de la palabra lo que estaba bajo el imperio de la neurología? ¿Son teorías mutuamente excluyentes?

Se propone como nueva línea de investigación que -al menos- se sostengan estos interrogantes como punto de partida de futuros trabajos, ya que existen fundamentos racionales, algunos brevemente expuestos en este escrito. No habría que perder de vista que esta desambiguación ya está siendo articulada en la actualidad por nuevas generaciones de psicoanalistas que plantean Interterritorialidad con las ciencias, racionalización y transmisibilidad de la teoría, recuperando así la formalización que Lacan introdujo en el psicoanálisis (D'Onofrio, 2020).

Una última consideración gira en torno al estatuto del psicoanalista. Si se hiciera el ejercicio de pensar por fuera de la norma, no se puede soslayar que la justificación del análisis personal como elemento necesario de la formación se basa en el atravesamiento de una experiencia singular. Y si se acepta este razonamiento ¿cuál sería la diferencia

entre el advenimiento de un psicoanalista y el aprendizaje que resulta de una experiencia mística? Ambas compartirían el hecho de ser incommunicables, solo aprehensibles por los sentidos y en relación con otro que ya atravesado la experiencia intransferible del análisis. Por ello es que, en la opinión de quién escribe, incluso más allá de la autorización legalizante del título académico que permite operar bajo la ley positiva, lo más cercano a una posición analítica que se puede practicar es la investigación constante y allí sí, la experiencia del análisis como instancia deseable –sobre todo para barrar el saber y la verdad- aunque no estrictamente necesaria.

Como reflexión final, es preciso señalar que el conocimiento no está desprovisto de una ética y una política, aun así quién lo ponga en práctica esté anoticiado o no de estos efectos; por ello resulta tan relevante la rigurosidad en los postulados que se enuncian. Existe una responsabilidad en lo que se practica y desconocer o negar el estudio de sus fundamentos es de por sí una posición ético-política: la de favorecer lo pre-establecido. Depende de cada psicoanalista, y también de la comunidad que forme parte, rechazar o promover posiciones teóricas determinadas sin dogmatismos, manteniendo una discusión racional sobre los argumentos y no sobre las personas que encarnan las posiciones. El debate es lo que impulsa progresivamente una disciplina, no el sostenimiento de figuras que detentan verdades incuestionables. Lo relevante, para este tesista, no es erigirse como juez de ningún discurso, pero si poner de manifiesto lo que implica una toma de posición teórica. Si se sostiene un real material o, por el contrario, uno como efecto del lenguaje, conviene estar advertido de los efectos que conlleva tal concepción. Para el psicoanálisis en particular, la coyuntura reviste un problema que parece ser crucial: si sostiene una ontología, una esencia –mucho más si esta es de índole biológica- tendrá inconvenientes, por ejemplo, para dialogar con subjetividades no-binarias e intentará ubicarlas en las categorías clásicas hoy puestas fuertemente en cuestión. Basta escuchar e intercambiar ideas con profesionales feministas o personas que se ubican en identidades no binarias para ver que el psicoanálisis no escapa de las mismas críticas que se le hacen al modelo médico hegemónico: estigmatización y patologización de lo diferente a la norma. Otra lectura de la obra de Lacan, en cambio, permite rechazar el sustancialismo a favor de la desontologización y la articulación significativa que se da en determinado tiempo y cultura particular. Quizás de esa forma pueda recuperarse lo subversivo de su obra, lo que resulta anti-intuitivo y singular de su psicoanálisis. Como él mismo supo decir: “mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” (Lacan, 1953, p.308).

7. Referencias bibliográficas.

- Amigo, S. (2014). Lo que el psicoanálisis tiene para decirle a las ciencias. *Imago Agenda*. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2183>
- Amigo, S. (2015). Silvia Amigo. Editorial Escuela Freudiana de Buenos Aires (Ed.), *Lecturas de El revés del psicoanálisis: seminario de J. Lacan* (pp 51-70). Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Altayrac, P. (2016). Control-supervisión y deseo del analista. *Revista Nudos en psicoanálisis* 5(6), 4-7.
- Argibay, D. (2008). Más de un fin de análisis con niños. *ElSigma*. Recuperado de <https://www.elsigma.com/introduccion-al-psicoanalisis/mas-de-un-fin-de-analisis-con-ninos/11710>
- Azcona, M. (2013). Epistemología y Psicoanálisis: una lectura sobre la concepción freudiana de la realidad. *Revista de Psicología*, 13. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43389/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Azcona, M. & Lahitte, H. B. (2014). El método de Freud y la tradición hermenéutica en psicoanálisis. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6638/pr.6638.pdf.
- Bachelard, G. (2013). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bonoris, B. & Muñoz, P. (2015). Lo visto y lo dicho: notas sobre la diferencia epistemológica entre las obras de Freud y Lacan, y sus consecuencias sobre la noción de sujeto. *Anuario de Investigaciones*, 22, 55-59.
- Bonoris, B. (2016). El deseo del analista en la obra de Jacques Lacan. *Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis*, 6(1), 31-54.
- Bonoris, B. (2019). *El nacimiento del sujeto del inconsciente*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Boyé, C (2000). Del sujeto del psicoanálisis. *ElSigma*. Recuperado de <https://www.elsigma.com/colaboraciones/del-sujeto-del-psicoanalisis/41>
- Cassin, B. (2013). *Jacques, el sofista: Lacan, logos y psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

- Dilthey, W. (1883/1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de cultura económica.
- Domínguez, G. (2013). Freud y su relación con la biología: entre Darwin y Lamarck. V *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- D'Onofrio, F. (2020). La transmisibilidad científica del psicoanálisis y el riesgo enloquecedor del freudolacanismo de divulgación. *ElSigma*. Recuperado de <https://www.elsigma.com/psa-y-ciencias/la-transmisibilidad-cientifica-del-psicoanalisis-y-el-riesgo-enloquecedor-del-freudolacanismo-de-divulgacion/13784>
- Eidelsztein, A. (2005). Reportaje a Alfredo Eidelsztein. *Acheronta*. Recuperado de <https://www.acheronta.org/reportajes/eidelsztein.htm>
- Eidelsztein, A. (2009). Los conceptos de alienación y separación de Jacques Lacan. *Desde el Jardín de Freud*, 9, 73-86.
- Eidelsztein, A. (2014). La ciencia y el psicoanálisis. *Imago Agenda*. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2182>.
- Eidelsztein, A. (2015). *Otro Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2017a). *Estructuras Clínicas a partir de Lacan: volumen 1*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2017b). La transmisión del psicoanálisis. *Imago Agenda*, 200, 3-8. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2018). *El origen del sujeto en psicoanálisis: del Big Bang del lenguaje y el discurso en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2019a). La sustitución de la transferencia de Freud por el Sujeto Supuesto Saber de Lacan, su concepto más desconocido. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, 12(14), 7-20. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2019b). No hay que salvar a Freud. *Imago Agenda*, 205, 42-43. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2019c). *Diferentes posiciones psicoanalíticas frente al sexo, la sexualidad y el género*. Recuperado de <https://www.eidelszteinalfredo.com.ar/diferentes-posiciones-psicoanaliticas-frente-al-sexo-la-sexualidad-y-el-genero-3/>
- Freire, P (1968/2014). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Fresneda, F (2016). El problema de la medición y el deseo del analista. *ElSigma*. Recuperado de <https://www.elsigma.com/psicoanalisis-y-ciencias/el-problema-de-la-medicion-y-el-deseo-del-analista/13092>.
- Freud, S. (1896/1994). *Cartas a Wilhelm Fließ 1887-1904*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1912/1991). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En *Obras Completas. T. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915/2012). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas. T. XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1919/2012). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En *Obras Completas. T. XVII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1922/2012). Esquema del psicoanálisis. En *Obras Completas. T. XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1924/2012). El sepultamiento del complejo de edipo. En *Obras Completas. T. XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1932/1991). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En *Obras Completas. T. XXII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937/1991). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas. T. XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomberoff, M. (2002, septiembre). *Crisis y análisis didáctico*. Intervención en el XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis Fepal - Permanencias y cambios en la experiencia psicoanalítica, Montevideo, Uruguay.
- Grau Pérez, G. (2017). Psicoanálisis y Ciencia: una aproximación al estudio de su relación a partir de Jacques Lacan. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 22(2), 139-154. doi: <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v22i2.3528>
- Hanson, N.R. (1958). *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento. Investigación de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Henríquez Ruz, Felipe (2019). Freud, la pulsión y lo viviente. En búsqueda de un vitalismo negativo. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental, São Paulo*, 22(1), 95-116. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2018v22n1p95.6>.
- Heidegger, M (1938/1994). *Caminos de Bosque*. Barcelona: Odós.
- Iriart, M.H & Zaratiegui, J (2007). Alienación - Separación. *Acheronta*. Recuperado de <https://www.acheronta.org/acheronta24/hiriart.htm>

- Koyré, A. (1961/2013). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1946/2009). Acerca de la causalidad psíquica. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1953/2009). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1955/2011). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 3: Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1956/2011). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 4: La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1961/1999). El analista y su duelo. En *Seminario 8: La transferencia en su disparidad subjetiva, su pretendida situación, sus excursiones técnicas*. Recuperado de <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.2.27%20%20CLASE%2027%20%20S8.pdf>
- Lacan, J. (1964/1999). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1966a/2009). Del sujeto por fin cuestionado. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1966b/2009). La Ciencia y la Verdad. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1967a/2011). Lugar, origen y fin de mi enseñanza. En *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1967b/2012). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el Psicoanálisis de la Escuela. En *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan J. (1970a). *Séminaire 17: L' envers de la psychanalyse*. Recuperado de <http://staferla.free.fr/S17/S17.htm>
- Lacan J. (1970b, Abril). *En guise de conclusion*. Discours de clôture au Congrès de Paris, Francia. Recuperado de <http://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1970-04-19c.pdf>
- Lacan, J. (1971/2009). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 18: De un discurso que no fuera de semblante*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1973/2008). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1974/2012). Nota italiana. En *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1975/2012). Quizás en Vincennes. En *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lombardi, G. (2001). *La demarcación freudiana entre psicoanálisis y ciencia*, Imago Agenda, 54. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=931>, 2001.
- Lombardi, G. (2003). Efectos terapéuticos y efectos didácticos del psicoanálisis. En Lombardi et.al (Eds.) *Hojas Clínicas 2008*. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Mazzuca, R. (2001). Psicoanálisis y Ciencia, *Imago Agenda*. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=930>
- Mannoni, M. (1998). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Barcelona: Gedisa.
- Mezza, M. (2018). Lo caduco en Freud (Parte I): La formación, la escuela. *El Rey está desnudo*, 13, 47-57. Buenos Aires: Letra Viva.
- Mié, F. (2009). Plato grammaticus. Sobre el concepto platónico de epistēmē en la doctrina del sueño del Teeteto, *Areté Revista de Filosofía*, 1, 167-196.
- Miller, J.A (1998). *Los signos del goce*. Buenos Aires: Paidós
- Milner, J.C (1995). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- Monlau, P. F. (1856). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra. Recuperado de <https://play.google.com/books/reader?id=BXgCAAAAQAAJ&hl=es&pg=GBS.PP8>
- Morris, C (1962). On the history of the International Encyclopedia of Unified Science. En Kazemier, B. H., & Vuysje, D. (Ed.). *Logic and Language* (pp 242-246). Dordrecht: Springer.
- Moscón, Ana & Justo, Ángeles (2014). Acerca de la transmisión del psicoanálisis. Jornadas Jacques Lacan y la Psicopatología. *Psicopatología Cátedra II* - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Murillo, M. (2012). La investigación en psicoanálisis y las versiones de la ciencia. *Anuario de investigaciones*, 19, pp. 131-139.
- Naparstek, F. (2006, Julio). El pase ya no es el de antes. *Plenaria: El pase: su presente y su porvenir IV Congreso de la AMP* – Roma, Italia.
- Peidro, S. & Recalde, J. (Noviembre, 2012). Desmitificando la dimensión real del cuerpo. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*

- XIX. *Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- Perrés, J. (1998). La epistemología del psicoanálisis: Introducción a sus núcleos problemáticos y encrucijadas. *Acheronta*. Recuperado de <https://www.acheronta.org/acheronta7/epis-psa.html>.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos
- Posada (1999). Saber y Verdad, *Affectio Societatis*, 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5029964.pdf>
- Rabinovich, D. (1986). *Sexualidad y significativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Ricoeur, Paul (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez Ponte, R. (2005). Reportaje a Ricardo Rodríguez Ponte. *Acheronta*. Recuperado de <https://www.acheronta.org/reportajes/rodriguezponte.htm>
- Sánchez-Escárcega, J. (2003). La supervisión psicoanalítica y las profesiones "imposibles" del psicoanálisis, *Subjetividad y Cultura*. Recuperado de <http://subjetividadycultura.org.mx/la-supervision-psicoanalitica-y-las-profesiones-imposibles-del-psicoanalisis/>.
- Sauval, M. (2005). Formación del analista. *Acheronta*. Recuperado de <https://www.acheronta.org/pdf/acheronta22.pdf>.
- Soler, C (1989). Clase N°3. En *¿Qué Psicoanálisis?* Buenos Aires: Colección Orientación Lacaniana.
- Soler, C (1990a). Clase N°8. En *¿Qué Psicoanálisis?* Buenos Aires: Colección Orientación Lacaniana.
- Soler, C (1990b). Clase N°5. En *¿Qué Psicoanálisis?* Buenos Aires: Colección Orientación Lacaniana.
- Soler, C (1993). *Finales de análisis*. Buenos Aires: Manantial
- Soler, C. (2000). El sentido de la crisis y lo que está en juego. En Soler, C., Soler, L., Adam & J., Silvestre, D. *El Psicoanálisis frente al pensamiento único: historia de una crisis singular* (pp. 49-58). Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Soler, C. (2002). Standards no standards. A propósito de las entrevistas preliminares, del control y de la duración de las sesiones. En Soler, C. et al. (Eds.) *Tercer encuentro internacional del campo freudiano: ¿Cómo se analiza hoy?* (pp.135-147). Buenos Aires: Manantial

- Tejedor, J.M. (2015). *Hermenéutica y psicoanálisis*. Recuperado de https://www.academia.edu/38353675/Hermen%C3%A9utica_y_psicoan%C3%A1lisis
- Urbaj, E (2016). La supervisión como dispositivo: Porqué, para qué y cómo supervisar. *Revista Nudos en psicoanálisis* 5 (6), 16-17.
- Vallejo, M. & Vitalich, P (2011). Análisis crítico de los testimonios del pase a la luz del concepto de prácticas de subjetivación. *Investigaciones en Psicología*, 16, 137-156.
- Zizek, S (2010). *Los interlocutores mudos de Lacan*. Akal: Madrid