

# La formación analítica, en tiempos del psicoanálisis plural

Alberto C. Cabral

## Sorpresa, ficciones y prejuicios

Voy a comenzar por transmitir un registro de *sorpresa* compartido por varios de los colegas asistentes a un Taller que presentamos en el reciente Congreso de San Pablo, a propósito de los tres modelos de formación vigentes en IPA. Intentaré, después, examinar los fundamentos de esta sorpresa, haciendo uso (y espero que no abuso) de los términos propuestos por la Secretaría Científica de FEPAL: ficciones y realidades.

La sorpresa en cuestión surgió en el curso de la lectura de la ponencia de Marie France Dépaux, la directora del Instituto belga de psicoanálisis. Más precisamente, al escuchar que son 12 los Institutos europeos en los que rige el así llamado “modelo francés”. Que es a la vez el modelo por el que parecen inclinarse los dos grupos de estudio de I.P.A. en Turquía, en proceso de institucionalización.

Resultaba evidente –a la luz de las palabras de M. France– que el “modelo francés” se había expandido mucho más allá de las fronteras francesas. Al punto que si un observador externo se interesara por registrar qué cosas vienen ocurriendo en la IPA desde 1930... podría seguramente constatar una pérdida gradual y significativa del rol –en otros momentos rector desempeñado por los *standards* de Eitingon.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tanto el modelo francés como el uruguayo coinciden –con matices– en un efecto de desinstitucionalización del análisis de formación. Transitarlo es, en ambos modelos, una

En forma más pronunciada desde el 2007: el año en que la vigencia de los tres modelos quedó sancionada por los estatutos de IPA.

Pero volvamos a nuestra sorpresa: mi impresión es que no se explica meramente por la irrupción de un saber (en nuestro caso, datos) hasta ese momento desconocido. Quienes, como yo, han cursado la carrera de medicina, seguramente recordarán horas de lectura frente al compendio de anatomía en un clima más próximo al aburrimiento que al de una sorpresa permanentemente renovada ante cada renglón que aportaba el nombre de una nueva referencia anatómica, ignorada hasta entonces.

En nuestra práctica cotidiana, por el contrario, estamos familiarizados con el surgimiento del afecto de sorpresa (en el analizante, pero también en nosotros mismos) como respuesta a una interpretación eficaz. Y estamos expuestos al mismo registro en el curso de supervisiones, así como en algunos momentos (no tan frecuentes, pero siempre memorables) de nuestra mal llamada “formación teórica”: ya sea en espacios compartidos (seminarios o grupos de estudio) o en la privacidad de la ceremonia de lectura (y no solamente de textos psicoanalíticos).

Todas estas situaciones comparten, sí, la irrupción de un saber hasta entonces ignorado... pero que tiene además la aptitud de introducir un cambio subjetivo en quien lo recibe. Un cambio que determina que en algún punto, cualquiera de nosotros no sea exactamente el mismo que era antes de la irrupción del saber que, por eso mismo, nos sorprende. En otros términos: es sorpresa aquello nuevo... que nos transforma, también, en algo (o alguien) nuevo.

Es en ese punto que la noción de “formación teórica” puede vehiculizar una desmentida de la disposición subjetiva al efecto de sorpresa que sostiene el encuentro con un texto psicoanalítico, cuando el sujeto<sup>2</sup> de ese encuentro está atravesando un análisis de formación.

exigencia ineludible, pero las instituciones que adhieren a ellos dejan librado el pautado de la experiencia a la dupla analista-colega en formación. El modelo británico, por su parte, sostiene la observancia estricta de los *standards* como criterio para reconocer un análisis como didáctico.

<sup>2</sup> Sería, quizás, más correcto decir el *objeto* del encuentro, porque... ¿quién encuentra a quién, en esas situaciones?

Son coordenadas que favorecen la expectativa de que ese encuentro bajo transferencia precipite “momentos memorables”. Esa desmentida –lo retomaremos más adelante– puede sostener una concepción de la formación que desdibuje su especificidad psicoanalítica, asimilándola a las modalidades de adquisición de saberes y destrezas propias de otras disciplinas. Podemos ya ir notando cómo la ficción de que es posible la “formación teórica” en nuestro campo... no es inocua: acarrea consecuencias.

Pero regresemos por ahora a nuestro Taller de San Pablo. Mi impresión es que la sorpresa de marras fue consecuencia del impacto que produjeron las palabras de M. France, en el punto en que conmovieron una ficción sólidamente instalada aun entre nosotros: aquella que sigue haciendo girar la galaxia IPA alrededor del sol excluyente que durante décadas constituyeron los *standards* de Eitington. Podríamos decir: como si la novedad del 2007 y la consiguiente irrupción de los modelos francés y uruguayo (con sus efectos de des-institucionalización del análisis de formación) hubieran tenido para muchos colegas un destino de *non arrivée*.

Como podrán intuir, la perspectiva de análisis que escogí no es tanto la de oponer ficciones y realidades sino –por el contrario– la de ponerlas en serie. Más precisamente: valorar el poder de las ficciones para configurar lo que habitualmente consideramos realidades.

Es una orientación convergente con el abordaje que propone Lacan del término “ficticio” y de la noción de “ficción”, tal cual son trabajados por Jeremy Bentham, el creador del utilitarismo. Lacan alerta contra el sentido peyorativo que el término puede adquirir coloquialmente, y que va de la mano de imputar a lo ficticio la intrascendencia propia de aquello que carece de estatuto de realidad. Es por eso que Lacan subraya que para Bentham “*fictitious* no quiere decir ilusorio o engañoso”.

Por el contrario, en el empleo que el filósofo inglés hace de “ficticio”, Lacan reconoce el mismo sentido que él le otorga, por ejemplo, en su afirmación de que “la verdad tiene estructura de ficción”. Y es sabido el valor que Lacan le otorga a esta verdad “ficcional”: señuelo, si se quiere (en tanto no hay la “Verdad” última

que perseguimos: pensemos en las versiones sucesivas del recuerdo encubridor)... pero con un poder determinante en tanto organizador de la relación del sujeto con el mundo.

Tan determinante como puede serlo el mismo inconsciente. Recordemos, en ese sentido, su afirmación de que “el inconsciente es un dejar hablar a la verdad”. A tono con nuestra convocatoria, podríamos decir: “es un dejar hablar a aquellas ficciones que para el sujeto tienen un estatuto de verdad”.

Es por ello que en el curso de su análisis del pensamiento de Bentham, Lacan irá remitiendo progresivamente la noción de “ficticio” a su concepto de “orden simbólico”. En particular, en lo que se refiere al poder que le asigna para organizar y modelar la escena –ficticia, como toda escena– a la vez singular, pero históricamente condicionada, en la que el sujeto recorta y enmarca aquel fragmento de lo real, que entonces puede reconocer y aprehender como “su mundo”.

Abordada desde esta perspectiva, la noción de ficción encuentra también su lugar en una sugerente referencia de Borges. Recordemos que, citando a S. Coleridge, Borges afirma que los hombres nacen aristotélicos o platónicos. Para estos últimos, nos dice, “las clases, los órdenes y los géneros son realidades”, y proporcionan “un mapa del universo”. Son, por supuesto, construcciones del lenguaje (las clases, órdenes y géneros no son un producto natural), pero no por ello constituyen artificios meramente “ilusorios y engañosos”. Es por ello que podemos reconocer, en ellas, a las ficciones de Bentham y de Lacan, con su poder modelador y aun más, autenticador de aquello que reconocemos como la realidad.

Quienes han logrado –hasta aquí– sustraerse al sopor de la lectura... habrán percibido las resonancias freudianas de este poder autenticador de la realidad. Son las que nos permiten inscribir nuestras ficciones en la misma línea de pensamiento que llevó a Freud, en un momento de su reflexión, a ubicar en el Ideal la función del examen de realidad.

Es una hipótesis que se conjuga muy bien con la observación que hacemos a diario en nuestros consultorios: el neurótico no puede ver

más allá de sus propios prejuicios. Esos mismos prejuicios, sostenidos en rasgos del ideal, que recortan, seleccionan y organizan –platónicamente– las figuras visibles de su realidad, sobre un fondo rechazado de invisibilidad.

Podemos darle ahora un mayor espesor a nuestra afirmación inicial, de acuerdo a la cual las palabras de M. France habían conmovido una ficción profundamente arraigada en muchos de nosotros. Equivale a decir que sacudieron un prejuicio sólidamente instalado (también en la franja de la comunidad analítica no perteneciente a la IPA), de acuerdo al cual la especificidad constitutiva de la IPA como asociación, y aun más: los elementos determinantes de lo que la IPA reconocería como especificidad psicoanalítica en una *talking-cure*, estarían dados por la obediencia a los *standards* de Eitington.

Se trata de un prejuicio sostenido en el movimiento silencioso por el cual los *standards* se han deslizado en el imaginario de muchos colegas al lugar señalado por la primera acepción del término inglés: “estandarte” o “emblema”. En él reconocemos al rasgo del ideal en torno al que se constituye el grupo: en nuestro caso, el grupo analítico... pero en tanto formación de masa. Es comprensible entonces que en este contexto de interrogación –la masa analítica– cualquier cuestionamiento de los *standards* resulte inquietante y –en el extremo– promueva fantasías de disolución. El rigor de esta lógica de masas alienta entonces la reticencia y, aun más, la resistencia de muchos de nuestros colegas a debatir en profundidad el efecto facilitador u obstaculizador que la fidelidad a los *standards* imprime a los análisis de formación.

Mi impresión, también, es que en segmentos importantes de nuestras instituciones se ha configurado en torno a los *standards* un fenómeno afín con lo que Haydée Faimberg [2004] describe como “idolatría”. Esto es, el estatuto particular que puede adquirir en el psiquismo del analista “un texto, una idea o una concepción particular de nuestro trabajo” [cursivas mías], cuando sus contenidos están al servicio de “organizar nuestra identidad”. En estas situaciones, precisa Haydée, “ciertos discursos, en boca del paciente o en boca de otro analista”, pueden despertar angustia al suscitar “un temor inconsciente

a poner en riesgo una filiación analítica particular, explícita o implícita”. Algunas controversias teóricas –concluye Haydée– pueden en este contexto ser vividos como “una amenaza para el ser del analista”.

Si –en efecto– los *standards* han sido promovidos inadvertidamente a la condición de rasgos identificatorios en torno a los cuales muchos de nuestros colegas consolidan su identidad analítica (individual y grupal)... se nos hace más comprensible la sorpresa paulista y, más allá de ella, que la determinación de IPA del 2007 haya tenido y siga teniendo hasta ahora dificultades para ser cabalmente registrada.

### ¿Es “enseñable” la posición analítica?

Me voy a referir ahora a una ficción con grados variables de presencia en nuestras instituciones: puede expresarse en distintas formulaciones, en general articuladas con lo que se suele entender entre nosotros como “formación teórica”. En el extremo, se la puede enunciar en términos de que la posición del analista sería susceptible de ser “enseñada”. Esto es, que sería factible una adquisición operativa del saber psicoanalítico, con prescindencia de aquellos cambios de posición subjetiva que hacen posible sostener el lugar del analista, y que sólo puede brindar el tránsito por un análisis de formación.

En nuestro contexto cultural, la difusión de esta ficción se ve facilitada por el prestigio creciente del modelo universitario de enseñanza, y se expresa en la oferta cada vez más abundante de maestrías, diplomaturas y cursos de especialización que toman al psicoanálisis como objeto de estudio. Es un proceso del que nuestras instituciones también participan, y cada vez más decididamente: movidas –entre otras razones valederas, que Abel Fainstein [2013] desarrolla en profundidad– por la expectativa de promover transferencias genuinas con nuestra disciplina, también en los poblados claustros universitarios. Esto sucede aun cuando en los hechos se constata (en particular entre las nuevas generaciones de graduados) que esta oferta en “formato universitario” suele entrar en competencia con la formación analítica “tradicional”.

Una competencia “desleal”, podríamos agregar. En tanto seduce a

quienes se inician –parafraseando a Zygmunt Bauman [2006]– con la propuesta de un compromiso más líquido. Esto es, un compromiso que permitiría sortear los costos económicos, pero también –en estos tiempos urgentes– la morosidad propia del requisito “anacrónico” del análisis personal, evadiendo a la vez el anclaje sólido en el “vértice” [Bion] que singulariza nuestra clínica, y que hace de ella “una terapéutica que no es como las demás” [Lacan, 1955]. El corpus teórico psicoanalítico queda así equiparado a una más entre las tantas destrezas y técnicas que provee la universidad, al compás de las exigencias de una época empeñada en la promoción de ese hombre unidimensional y “sin atributos” que inquietaba a Robert Musil.

Mencionábamos más arriba el prestigio creciente del modelo universitario, que respalda la ficción que estamos abordando. Es un prestigio que circula en muchas ocasiones “naturalizado”, limitando entonces las posibilidades de formular una mirada crítica que responda por la especificidad de nuestra disciplina. Y que permita a la vez incorporar –por ejemplo– el análisis de los efectos epocales cada vez más determinantes del discurso universitario sobre los procesos de constitución de subjetividades [Lacan, 1973], así como sus efectos disciplinantes y segregativos en el campo de los saberes, de los que ha dado cuenta Michel Foucault [1976]. Una de sus consecuencias, la desaparición de la figura del “sabio aficionado” –de fuerte presencia en los siglos XVIII y XIX, y con tantas resonancias con el lugar social del psicoanalista– no deja de ser una advertencia en relación a los efectos potenciales de la antinomia entre discurso analítico y discurso universitario...

Por supuesto que no se trata de cuestionar toda relación entre las instituciones psicoanalíticas y la universidad. Esa relación transcurre ya –de hecho– y resulta además inevitable: por el imperio de las mismas condiciones de selección y reconocimiento que la universidad impone en el campo de los saberes, y que amenazan con su lógica de exclusión a aquellos que quedan en sus márgenes.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> “[La universidad] ... ejerce su papel por la especie de monopolio de hecho, pero también de derecho, que hace que un saber que no haya nacido, que no se haya formado dentro de esa suerte de campo institucional –de límites relativamente fluctuantes, pero que

Ahora bien: aun cuando inevitable, esa relación puede sin embargo transitar carriles muy diferentes. El trabajo ya citado de Abel los analiza exhaustivamente, y eleva a la condición de paradigmáticos los caminos hasta ahora diseñados por la Asociación Psicoanalítica Argentina, por la Asociación Psicoanalítica del Uruguay y por la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. De su texto se desprende con claridad que cada uno de ellos comporta riesgos y obstáculos de diferente envergadura en lo que se refiere a la apuesta de nuestras instituciones por la difusión del psicoanálisis.<sup>4</sup>

No es el punto en el que me voy a detener; me interesa en cambio subrayar aquí la importancia de plantear nuestra relación con la universidad desde una posición más advertida de sus riesgos. En particular respecto a los efectos de rebote sobre nuestros dispositivos de formación. Me refiero a los “efectos de rebote” –que alimentan las diferentes versiones de la ficción que nos ocupa– de la lógica expansiva y englobante propia de los modelos de enseñanza universitaria.

Podemos registrar los efectos pregnantes de esta lógica, por ejemplo, en el pulular de propuestas orientadas a encuadrar la producción escrita psicoanalítica (y no sólo la de los colegas en formación) en el marco de las exigencias propias del *canon* universitario.

Podemos registrarla, también, en una preocupación que circula con insistencia en nuestros Institutos, de acuerdo a la cual no se podría completar la formación analítica sin haber estudiado en su transcurso algunos textos, conceptos o autores considerados fundamentales. Desde esta perspectiva, se entienden los recelos y cuestionamientos que despiertan los dispositivos de libertad curricular, que –para algunos– podrían admitir y hasta alentar recorridos de la formación que omitieran esos escalones básicos.

constituyen en líneas generales la universidad y los organismos oficiales de investigación– el saber en estado salvaje, el saber nacido en otra parte, quede, de entrada y de manera automática, no digamos que totalmente excluido, pero sí al menos descalificado *a priori*” [M. Foucault, 1976, p. 171).

<sup>4</sup> Luis Campalans Pereda [2012] encara el mismo análisis, aun cuando difiere parcialmente con Abel en la valoración de los riesgos involucrados en cada uno de los modelos.



Mi impresión es que es conveniente abordar esta problemática a partir de subrayar la diferencia entre un modelo universitario de enseñanza, y lo que entendemos más precisamente como un proceso de formación analítica.<sup>5</sup>

Seguramente es desaconsejable el intento de aprobar una materia universitaria sorteando el estudio en profundidad de una de las unidades temáticas que forman parte de su programa. Es igualmente difícil de concebir que alguien pueda lícitamente obtener un título universitario sin haber aprobado debidamente, y en la secuencia prevista, todas las materias de la *curricula*.

Pero la responsabilidad que tienen por delante nuestros Institutos es distinta: lo que jerarquizamos es la creación del marco más adecuado para promover –en quienes recurren a nosotros– aquellas transformaciones subjetivas necesarias para adquirir un saber hacer con el propio inconsciente (una “purificación” del propio inconsciente, decía Freud) que permita sostener la posición de analista.

Es por eso que insistimos en la importancia de nuestro clásico trípode, y es por eso también que (aunque no siempre lo explicitamos) no valoramos igualitariamente el peso de sus tres componentes. Desde Freud en adelante, una de las pocas (si no la única) coincidencia implícita entre las distintas corrientes e instituciones analíticas, ha sido y sigue siendo la de privilegiar la importancia del análisis de formación en el proceso de devenir analista. Privilegio que en algunos modelos formativos puede equipararse, tal vez, al otorgado a las supervisiones... pero que es claramente diferente al lugar segundo que concedemos a la enseñanza teórica.

Y sin embargo, una y otra vez, retorna esta idea sobre la que creo conveniente seguir reflexionando. Mi impresión es que su insistencia responde a la incidencia y al prestigio cada vez más fuerte en todos nosotros del modelo universitario, con su concepción sistematizada,

<sup>5</sup> Es una línea divisoria de aguas sobre la que ha llamado la atención enfáticamente Madé Baranger [2003]: “La formación analítica nunca se puede confundir con un modelo universitario. Desconocer esta aporía redundaría en banalización y superficialización del psicoanálisis, alejándolo cada vez más del inconsciente, transformando en recuerdo intelectual lo que alguna vez fue descubrimiento” (p. 1048).

progresiva y secuencial de la enseñanza y del aprendizaje, así como con sus *standards* de excelencia. Pero, sobre todo, se trata de una alternativa sostenida en la ilusión de que la teoría psicoanalítica constituye un cuerpo de saber unificado, coherente y sistemático (volveremos sobre esto), que por eso es susceptible de ser aprehendido por un programa de estudio adecuado. Un saber que podría (al igual que en ciertas “técnicas”) sostener y garantizar por sí mismo el ejercicio correcto de nuestra práctica.

Es en el contexto de esta ficción que cobra fuerza la idea de que sin la lectura del texto X o sin el manejo adecuado del concepto Y, se configura una suerte de agujero negro en la formación de un futuro analista. Pero... ¿acaso estamos convencidos realmente de que un analista que no haya estudiado, por ejemplo, los escritos metapsicológicos, se desempeñaría en su práctica clínica peor que otro colega que sí los habría estudiado concienzudamente? (Otro tanto podríamos decir en relación a la topología borromea desplegada por Lacan, al concepto de *holding* winnicottiano, a la grilla de Bion...).

Mi impresión es que no es ése el criterio que empleamos cuando, por ejemplo, nos ocupamos seriamente de una derivación para alguien de quien nos sentimos responsables. Es que todos compartimos la intuición de que la pericia clínica de un analista no es una variable que dependa de su erudición, y por lo tanto no está condicionada por la cantidad de páginas leídas que pueda acreditar.

A mi modo de ver, esta perspectiva que estamos considerando supone una sobrevaloración del papel del saber teórico en la determinación de la práctica del analista. Los desarrollos de Edward Glover [1931], en su trabajo sobre “El efecto terapéutico de la interpretación inexacta” (*Rev. de Psic.*, XXVII, n° 4), pueden ayudar a redimensionarlo. Glover escribe en una época sacudida por la irrupción de lo que él llama “nuevos códigos interpretativos” (aquellos aportados por Melanie Klein), cuya eficacia constataba... y que lo llevaban a plantearse imperativamente las razones de la eficacia de las prácticas previas, que los ignoraban. ¡Entre ellas, nada menos que la freudiana! En otros términos: sin el recurso a la interpretación de las fantasías esquizoparanoideas que recién ahora estamos conociendo podía preguntarse

Glover – ¿cómo se las arreglaron sin embargo los analistas que nos precedieron para conducir eficazmente sus curas?

La objeción fuerte que me despierta la idea que estamos sopesando es, entonces, que la posición del analista no está sostenida en una cuota (por importante, exhaustiva o sistematizada que fuera) de saber aprendido. Es por eso que no puede cabalmente enseñarse, ni con la mejor secuencia concebible de seminarios obligatorios: se transmite, en cambio, como un efecto del análisis de formación, y se “pule” y perfecciona como un efecto, también, de la práctica de supervisión.<sup>6</sup>

Freud [1930] ha dado cuenta de un uso discriminado de estos dos conceptos al destacar que mientras la teoría del análisis es susceptible de enseñanza, la experiencia del análisis, en cambio, se articula con la transmisión. La polaridad enseñanza-transmisión echa luz entonces sobre una dimensión de la experiencia que no permite una aprehensión integral desde la teoría. Esta dimensión rebelde a los intentos de sistematización... constituye precisamente la marca de la incidencia del inconsciente en el proceso de formación analítica. Y así como la mejor explicación de un chiste es incapaz de hacernos reír... la enseñanza más sistematizada de nuestra disciplina carece del poder de convicción en la existencia del inconsciente que sólo puede brindar la experiencia del mismo en el curso de un análisis.

Agreguemos que la noción de transmisión se inscribe en una antigua tradición, evocada inicialmente por Lacan [1953] con su referencia a las artes liberales, y cuya genealogía ha trazado más recientemente Foucault [1982]. Es la tradición de la espiritualidad, en la que Foucault inscribe al psicoanálisis: aquella sostenida en la convicción de que el sujeto, tal como es, resulta incapaz de acceder a

<sup>6</sup> Sólo evoco aquí la polaridad entre los conceptos de enseñanza y transmisión, que abordé más detenidamente en la sección *Vórtice*, de la Revista Calibán, nº 1. Agregó solamente que se superpone con la tensión entre las nociones de *training* analítico y *formación* analítica, que Fernando Weissmann nos ha referido que es fuente de enconados debates entre los colegas estadounidenses y franceses en el *Board* de Enseñanza de IPA (comunicación personal). La primera de ellas tiende a concebir el psicoanálisis como una destreza técnica susceptible de ser incorporada, con prescindencia de aquellas transformaciones en el ser más íntimo del practicante que resuenan –en cambio– en la noción de formación.

la verdad. Ningún acto de conocimiento podría por sí mismo permitir ese acceso, si no resultara acompañado por una mutación en el ser mismo del sujeto: aquella –ni más ni menos– que esperamos del análisis de formación.

La perspectiva que Foucault llama “moderna”, en cambio, es otra: se esfuerza por precisar las condiciones metodológicas internas al proceso de conocimiento que permitirían el acceso a la verdad, desentendiéndose de las mutaciones subjetivas que la harían posible. Es el momento a partir del cual se torna innecesario ese preliminar lógico, imprescindible para la espiritualidad, que es la mutación subjetiva. Y en el que se sientan las bases para la autonomización de lo que hoy entendemos como “formación teórica”. Es una distinción que nos puede ayudar a discriminar –en el proceso de formación de analistas– entre una perspectiva sostenida en la dimensión artesanal de la transmisión, y otra (más afín al discurso universitario) sostenida en cambio en los efectos a escala fordista de enseñanza.

La tesis de Foucault es que en el corazón mismo del psicoanálisis podemos reencontrar el nexo que lo liga con la espiritualidad. Más precisamente, en la pregunta por el precio que el sujeto debe pagar –en términos de transmutación del propio ser– para hacer posible el acceso a la verdad. En nuestra jerga –que por supuesto no es la de Foucault– esta problemática aparece formulada, por ejemplo, en torno a la cuestión de la caída de identificaciones y el levantamiento de represiones, que aproximan al sujeto a “su” verdad inconsciente y definen el progreso de la cura.

La exhaustividad de este proceso –en definitiva, un saldo y una medida de la eficacia del análisis de formación– responde por los grados de autonomía que el sujeto puede obtener respecto de su libretto edípico. Se trata, en el extremo, de los márgenes de autonomía que lo habilitarán –como analista– para salir al encuentro del “ser verdadero” [Lacan, ] de su analizante. Esto es, para desprenderse del goce derivado del atrapamiento de la singularidad absoluta del Otro, en las redes de los propios *clichés* edípicos residuales. Se trata de un movimiento –volveremos sobre esto íntimamente ligado al proceso desidentificatorio que el análisis de formación debería ayudar a

consumar. Una tarea de la que no puede ser relevado por el efecto iluminante de ningún “aprendizaje”...

### Una ficción “universitarizante”

Voy a servirme de una feliz coincidencia temporal, para abordar otra formulación de la ficción a la que nos venimos refiriendo (en realidad, ya tropezamos con ella en el curso de nuestro recorrido). Pero vayamos a la coincidencia: ocurre que nuestro Congreso de FEPAL del 2014 se superpone con el 40º aniversario de un documento que ha contribuido en mucho a definir el perfil actual (y seguramente el futuro) de la Institución de la que soy miembro: la A.P.A. Se trata del *Manifiesto* de 1974, redactado en ese entonces por Jorge Mom, Madé y Willi Baranger.

En otro lugar [Cabral, 2004] me referí a sus alcances, y sobre todo a aquellos de sus aspectos que continúan hoy siendo resistidos. Aquí me quiero detener en una formulación cuya actualidad no deja de sorprender: “La *aparente* aceptación de un pluralismo ideológico en nuestra Institución entra en flagrante contradicción con el principio implícito que rige nuestra enseñanza: que el psicoanálisis se puede enseñar como un *cuerpo conceptual y teórico coherente y constituido*. Si renunciamos a esta *ficción* cabe que introduzcamos una modificación estructural en nuestro sistema de enseñanza” [p. 69, cursivas mías].

Como vemos, los redactores del *Manifiesto* parecen compartir el carácter estructurante y organizador que otorgamos a las ficciones, y que hacen de ellas mucho más que concepciones meramente engañosas o equivocadas. Al punto de considerar la renuncia efectiva a la ficción que cuestionan, como un preliminar lógico y necesario en el camino de promover “modificaciones estructurales” en el sistema de enseñanza vigente en ese entonces. Los autores parecen tener claro, también, que explicitar una ficción hasta ese momento implícita, esto es, permitir –parafraseando a Freud– su ingreso “a la gran corriente asociativa” del debate institucional, puede contribuir a erosionar la subsistencia de su eficacia, alimentada por su condición de invisibilidad.

Mi impresión es que sigue pendiente entre nosotros la renuncia a la ficción de que es posible “enseñar” el psicoanálisis como un saber “coherente y constituido”. Una ficción que, ya en 1974, distaba de ser novedosa... Resulta sugerente, en ese sentido, que Franz Alexander –responsable del área de seminarios del Instituto de Berlín– en su contribución al volumen conmemorativo de su décimo aniversario, recordara los reparos freudianos orientados a evitar que la nueva disciplina, “presionada por las necesidades de su propia enseñanza”, pudiera ser prematuramente fijada por una “sistematización escolástica” que contribuyera a su “esclerosis” [p. 140].

En ese impulso temprano a la “sistematización escolástica”, que ya despertaba recelos en Freud, podemos reconocer las marcas también tempranas del empuje a la (me permito aquí un neologismo) “universitarización” del saber psicoanalítico. Un empuje que en nuestros días es aun más intenso, a tono con “el ascenso al cenit” del discurso universitario: una de las marcas epocales que especifican al “giro cultural” contemporáneo [F. Jameson].

El vigor renovado de la ficción que estamos considerando reconoce entonces un disparador exógeno al movimiento propio de nuestra disciplina. Podríamos decir incluso que este impulso a la “conversión universitaria” [L. Campalans, 2012] del saber psicoanalítico se ubica a contracorriente de ese movimiento interno. Un movimiento cuya dirección aparece designada por una confluencia llamativa entre analistas de muy distintas filiaciones transferenciales e institucionales, que coinciden en destacar el carácter plural del psicoanálisis contemporáneo. En ese sentido se han pronunciado J. A. Miller [2002], fundador de la AMP, J. Allouch [2003], presidente de la ELP, y varios años antes R. Wallerstein [1988], por ese entonces presidente de IPA.

Me interesa destacar que en este contexto, la ficción homogeneizante de un “cuerpo conceptual coherente y constituido”, se corresponde con la ilusión de un *common ground* que reniega de la condición multidialectal, controversial e incluso antagónica que define en la actualidad a nuestro *corpus* teórico.

Es un hecho que la caída de esta renegación lleva a algunos colegas

a deplorar melancólicamente la “babelización” actual de nuestra disciplina. Pero su estatuto de archipiélago (des)integrado en una multiplicidad de islotes... es probablemente la condición que mejor responde por el carácter descentrado, evanescente y a-conceptual del inconsciente. Al que podemos, por cierto, arrancarle retazos de saber (no otra cosa constituyen las distintas corrientes analíticas), que subsistirán sin embargo rebeldes – afortunadamente – a todo intento de “fijación esclerosante”. Esto es, a construir con ellos un todo sistematizado, congruente con las exigencias de enseñanza propias del modelo universitario.

Admitir, en cambio, su autonomía conflictiva, abre la posibilidad de alentar un trabajo sobre nuestras diferencias, familiarizando a nuestra membresía con un multidialectismo que – aun aceptando zonas de inconmensurabilidad – enriquezca tanto su escucha clínica como sus posibilidades de interesarse en los testimonios de colegas que sostengan otras transferencias que las propias. Y que aporte, por esa vía, al trabajo de elaboración de las vertientes idealizadas de la transferencia con los propios maestros: un trabajo a ser consumado electivamente – lo retomaré más adelante – en el propio análisis de formación.

Es una perspectiva que entusiasma a quienes estamos persuadidos de que el porvenir del movimiento psicoanalítico no es responsabilidad excluyente del círculo de seguidores, por amplio que fuese, de tal o cual autor postfreudiano. Y que, por eso mismo, consideramos imprescindible alentar las condiciones y los dispositivos que nos permitan capitalizar los réditos (y dejar de lamentar los inconvenientes) de la dispersión propia de ese “psicoanálisis en plural” que constituye el rasgo actual de nuestra disciplina.

### **Lealtades, razón psicoanalítica y razón institucional**

Pero recuperemos el hilo de la observación de Foucault, que enfatizaba las adherencias del psicoanálisis con el campo de la espiritualidad y sus requisitos iniciáticos de conversión subjetiva. Foucault agrega que el psicoanálisis, en su corta historia institucional,

no logró conceptualizar en forma explícita la relación orgánica que lo liga con la espiritualidad. Y señala la consecuencia de este déficit: la tendencia a sustituir la cuestión de las transformaciones subjetivas necesarias para acceder a la verdad, por criterios de pertenencia a un grupo.

La tendencia apuntada por Foucault resulta convergente con el diagnóstico de S. Bernfeld [1952], cuando señala (coincidiendo con otros analistas postfreudianos) que las ricas controversias suscitadas desde un comienzo por la formación analítica tendieron históricamente a ser simplificadas y relegadas –después de la creación del Instituto de Berlín– por la garantía depositada en la pertenencia a una escuela o institución, en tanto éstas respetaran cierto *canon*. Y es aquí donde nos reencontramos con nuestros conocidos *standards*.

La consecuencia de reducir el espesor de estas problemáticas a estrechos criterios de pertenencia, no fue otra –nos dice Foucault– que el olvido en la teoría psicoanalítica de las relaciones entre sujeto y verdad. Con las consecuencias –como veremos– que ello acarreó sobre la práctica: el embotamiento de su eficacia y su deslizamiento gradual hacia distintas modalidades de sugestión y adoctrinamiento.

José Bleger [1969], en un texto que sigue resultando provocativo, entrevió también los efectos de este repliegue perezoso en los criterios de pertenencia al señalar que “[...] en las organizaciones las cuestiones formales van ganando terreno y así resulta que el psicoanalista se define como ‘el profesional incluido en el *Roster* de la Asociación Psicoanalítica Internacional’, el psicoanálisis como ‘aquello que se enseña en sus institutos’, un miembro titular como aquel que ‘transcurridos *x* años y presentado...’. Y la formalización –concluye Bleger– desemboca en la burocracia”.

En esta perspectiva por cierto inquietante, recuperar la distinción entre análisis de formación y análisis didáctico permite reabrir estas ricas controversias –clausuradas prematuramente– a las que se refería Bernfeld. Se trata, en mi opinión, de restarle al didáctico y a los parámetros que lo definen el valor de respuesta última a los desafíos planteados por el análisis de formación. Reubicarlo, entonces, como *una* de las tantas respuestas posibles –históricamente determinada y



por eso mismo contingente<sup>7</sup>– pueda contribuir a evitar el deslizamiento que denunciaba Foucault, y sobre el que alertaba Bleger.

En la misma dirección apunta el esfuerzo por desanudar los *standards* de su lugar de estandartes. Mi impresión es que es un preliminar necesario para abrir un debate sobre su pertinencia, no acotado por tabúes ni preconceptos, en la perspectiva de optimizar la eficacia del análisis de formación. Un debate –a la vez– que no quede esmerilado en sus alcances por el efecto de aplanamiento que se desprende de su reducción a criterios meramente cuantitativos. En esas circunstancias, el debate tiende a cobrar la forma de una controversia teológica, cuando no de una guerra entre religiones. Es lo que ocurre cuando se lo concibe como una contienda entre los creyentes en la frecuencia de 4, de 3 o de 2 sesiones semanales, como caminos excluyentes de la formación –erigida en el lugar de versión moderna de la salvación, en este deslizamiento.

Los colegas M. Viñar, C. Fulco, C. Iriarte y M. Casas de Pereda [2005], al exponer los fundamentos del modelo uruguayo de formación, hacen resonar este deslizamiento cuando señalan: “Como [en el modelo uruguayo] el análisis es personal, y extra institucional, teóricamente la autoridad institucional no conoce la frecuencia semanal en que se desarrolla [...]. El consenso que deriva de nuestra experiencia, tan válido o solipsista como los *‘fundamentalistas* de la alta frecuencia’ es que estas condiciones de trabajo en su flexibilidad, permiten la regresión y los aspectos más resistidos de la transferencia, con las mismas posibilidades de éxito o fracaso, que con la imposición de alta frecuencia instituida como *standard* obligatorio” (cursivas mías).

Esta controversia puede recuperar en cambio su espesor conceptual en la medida en que se instale sobre el filo cortante de la pregunta por los fundamentos que determinan la especificidad psicoanalítica de una cura. Es una pregunta que permite desandar el olvido institucional de nuestro nexo con la espiritualidad. Es una pregunta, también, que –por

<sup>7</sup> “No deja de ser sorprendente, y quizás escandaloso, que se mantenga como modelo *sine qua non* para el psicoanálisis y su enseñanza los *standards* establecidos en 1919 por Eitingon en Berlín”. [...]Tal vez hubiera podido inventarse otro sistema igualmente valadero” [M. Baranger, 2003 ,p. 1043).

su misma envergadura— hace más visible la pequeñez perezosa de aquellas respuestas centradas en aspectos formales o cuantitativos del encuadre, que remedan las definiciones burocráticas a las que aludía irónicamente Bleger. Me interesa destacar en cambio la dirección en la que se inscriben propuestas de distintos autores, que —más allá de su heterogeneidad— parecen sin embargo respetar las dimensiones de la pregunta que intentan responder.

Entre los muchos eslabones de una serie que seguramente puede ampliarse, voy a mencionar tan solo la noción de “vértice analítico” [Bion], discriminado de otros posibles vértices que pueden precipitar efectos de “torsión”; la propuesta de formalización del “discurso analítico” [Lacan], en tanto sostenido en una lógica singular que lo diferencia de la que es propia de otros discursos; y la propuesta de deconstrucción del encuadre analítico sugerida por Green, que apunta a precisar mejor los resortes de su especificidad, así como de la eficacia que promueve.

Reparemos en que —aun en su heterogeneidad— estas tres propuestas comparten el gesto de eludir la identificación del practicante con ciertos conceptos teóricos —sean cuales fueran— como alternativa para definir la especificidad psicoanalítica de una práctica. Es un gesto que se orienta a contracorriente del impulso a la “conversión universitaria”, y de la sobrevaloración del saber teórico que —como hemos visto— le es inherente. Una sobrevaloración a la que por momentos sucumbió el mismo Freud: recordemos sus esfuerzos por fundar la condición psicoanalítica de una práctica en conceptos promovidos a la condición de *shibboleths*...

Detengámonos por un momento en la propuesta de Green. En forma concurrente con otros autores, que han abordado la misma problemática con otras herramientas conceptuales, Green distingue en el encuadre analítico dos planos: los llama matriz activa y estuche.

La primera, fundada en la observancia de las reglas de la asociación libre y la atención flotante, define para él la especificidad del diálogo analítico. Distribuyendo posiciones subjetivas muy precisas —que permiten sostener ambas “reglas”— entre ambos *partenaires*. El estuche, por su parte, corresponde al aspecto variable del encuadre e

incluye, entre otros aspectos, la frecuencia de sesiones. La flexibilidad del estuche permite su adecuación a los requerimientos siempre variables de la clínica: más que afectar –es la preocupación de ciertas ortodoxias– en realidad preserva la eficacia de la matriz activa, comprometida en cambio por la rigidez del *packaging*.

En la reciente reunión de Institutos de Psicoanálisis de FEPAL, T. Devoto [2011] recordó oportunamente la posición de J. Sandler: “El psicoanálisis es aquello que practican los analistas”. Su coincidencia con una conocida formulación de Lacan [1955] (“Un psicoanálisis es la cura que se espera de un psicoanalista”), es tanto más sorprendente cuanto divergentes son los presupuestos teóricos de ambos autores. En nuestra perspectiva, diríamos que ambas formulaciones transmiten una confianza idéntica en el saber-hacer del analista, que le permitiría preservar la especificidad de la experiencia, instrumentando modificaciones del estuche al compás de las exigencias contingentes de la clínica.

Es una perspectiva que confluye con la propuesta de desplazar los *standards* del lugar de “modelo *sine qua non*” –diría Madé– para especificar qué es una cura psicoanalítica. Y que permite también hacer más visibles los fundamentos de lo que en otro lugar [Cabral, 2012] evoqué como la paradoja propia del análisis didáctico. Desde un comienzo, éste estuvo marcado por un plus de expectativas frente a los análisis corrientes: al estar dirigido a la capacitación de futuros analistas, se esperó siempre de él algo más que una mera resolución sintomática. Y en los *standards* (diríamos con Green: en el “estuche *standard*”) se depositó la garantía de este *plus* de eficacia.

Pero a la vez (y aquí reside la paradoja) son múltiples los testimonios de analistas de distintas orientaciones que dan cuenta de un desencanto notorio en relación a estas expectativas, y que se expresan –por ejemplo– en el anhelo de que los didácticos trasciendan “las dificultades generadas por su propio marco, para hacerlos más “psicoanálisis comunes” (Vicente Galli; Lucía Paschero; 1984). O en la observación de O. Mezan [1991]: “Los propios procedimientos destinados a asegurar la buena formación del psicoanalista poseen la capacidad de perjudicarla o distorsionarla gravemente”. La paradoja

del análisis didáctico parece ilustrar entonces la sabiduría que encierra la vieja advertencia del refranero español: “que lo mejor no conspire contra lo bueno”.

Son, seguramente, estas consideraciones las que llevaron a Ralph Greenson a emitir su juicio lapidario, que ubicaba en el didáctico “el factor más distorsionante y perturbador del desarrollo y el progreso del psicoanálisis” [Dubkovsky, 1981]. En su perspectiva –diríamos nosotros más que un análisis de formación, el didáctico supondría... una deformación del análisis.

Arminda Aberasturi [1959] participaba de este criterio, al punto de considerar al didáctico un “enemigo de la tarea de curar”. Ángel Garma [1959] comparte esta opinión y la atribuye, como otros autores, a la distorsión implícita en el hecho de que el didáctico, a diferencia de los análisis corrientes, “es impuesto por las normas de la formación”.

Del lado del candidato –es la tesis de Garma– esta imposición tiende a promover una burocratización de su demanda de análisis: en tanto promueve su subjetivización en términos de “un requisito más con el que hay que cumplir” para completar la “carrera” de analista. Mi impresión, sin embargo, es que los efectos de esta imposición son aun más determinantes del lado del didacta. La lealtad que se le exige a los *standards* institucionales, acota su aptitud para flexibilizar el estuche de las curas que conduce, a tono con las contingencias de la clínica. Y es claro que un estuche rígido realiza a la perfección la imagen y los efectos del lecho de Procusto...

El analista que conduce un análisis de formación que en virtud de las exigencias institucionales debe ajustarse a un “estuche” pre-establecido, queda expuesto entonces a dos lealtades no necesariamente coincidentes. Por un lado, aquella que se desprende del mandato institucional; por el otro, la que le prescribe su ética, en tanto psicoanalista. Privilegiar una u otra observancia, constituye una encrucijada no siempre reflexionada en nuestros Institutos. Uno de los senderos que surgen de esta bifurcación desemboca en la formación de profesionales comprometidos prioritariamente con la ética psicoanalítica. El otro –y tenemos mucho para aprender aquí de los desarrollos de

Max Weber sobre la burocracia— juega sus fichas a la reproducción de funcionarios útiles a la razón institucional.

Bernfeld [1952] nos recuerda, al respecto, cómo Freud mantuvo siempre sus análisis de formación libres de toda regla o requisito administrativo, pese a la consternación y el embarazo de las “autoridades” (como las llamaba irónicamente) del Instituto de Berlín. Sus curas no constituían entonces, en rigor (y afortunadamente), análisis “didácticos”.

Reencontramos aquí la misma posición freudiana de autonomía (ahora en relación al Otro institucional) que le permitió sostener su práctica aun en las difíciles condiciones del “espléndido aislamiento”. Nos permite palpar que la lealtad a los *standards* institucionales reclamada históricamente al analista didacta, se constituye en un obstáculo para el ejercicio de su función... en la medida en que el analista no haya consumado en su propio análisis ese “abandono de la casa paterna” [Freud, 1927] que lo instala en una posición de extranjería.

Es la posición que le permite sostenerse en tanto analista, aun prescindiendo de las identificaciones por las que se reconoce como *miembro* de una institución o un grupo. Porque esta modalidad de pertenencia tiene un costo: la sumisión a la exigencia de lealtad derivada de la identificación a los estandartes institucionales.

Es por ello que la puesta a punto de la subjetividad del analista que esperamos del análisis de formación presupone, también, la aptitud para trasponer el registro identificatorio. Es lo que permite al (futuro) analista servirse, sí, de sus filiaciones transferenciales, y aun de sus pertenencias institucionales... sin convertirse por ello en su sacerdote. En los términos de nuestro encuentro previo de FEPAL: servirse de sus tradiciones, resguardando a la vez ese espacio para la invención que las preserve de la ritualización.

Es, también, lo que puede habilitarlo(nos) para operar como obstáculo<sup>8</sup> al proceso de fijación esclerosante señalado por Bleger en

<sup>8</sup> En algún lugar, W. Benjamin hace el elogio de la función del “agente retardador” en algunos cursos históricos ineluctables.

nuestras instituciones: “Hay por lo menos ciertos aspectos de la organización psicoanalítica que –no me queda ninguna duda– los he visto funcionar de igual manera en partidos políticos extremos que llegan a una ortodoxia cerrada, impermeable, que se ha traicionado a sí misma en sus objetivos y en los que el objetivo de perdurar como organización ha sobrepasado totalmente a los objetivos primigenios para los cuales la organización política empezó a constituirse” (cursivas mías).

Nuestro recurso para evitar que el designio anquilosante del “perdurar como organización” termine asfixiando nuestra apuesta a la difusión del psicoanálisis, sigue siendo la puesta a punto del deseo del analista. Es el saldo que esperamos de nuestros análisis de formación: tanto más cuanto menos embotada quede su eficacia por el peso de la razón institucional. Es con ese sostén que podemos apropiarnos de las palabras de Cervantes, quien ya desahuciado por los médicos y un día después de recibir la extremaunción, escribía porfiadamente al Conde de Lerma: “Y con todo esto, llevo la vida sobre el deseo que tengo de vivir”.

## Bibliografía

- ALEXANDER, F. (1930) colaboración en *On forme des psychanalystes: rapport original sur les dix ans de l'Institut Psychanalytique de Berlin* (1930), p.140. Ed Denoël. Paris, 1985.
- ALLOUCH, J. (2003) Las trifulcas teóricas exhiben salvajismo. *Docta, Rev. de Psicoanálisis*, Córdoba, 2003.
- BARANGER, M. (2003) Formación psicoanalítica. La reforma del 74, 30 años después. *Rev. de Psic.*, LX, N°4.
- BARANGER, M., BARANGER, W. Y MOM, J. (1974) Manifiesto. En *Asociación Psicoanalítica Argentina: 1942-1982*. Publicación del Dto. De Historia. Mercatali, Bs.As., 1982, pp.67-72 .
- BAUMAN, Z. (2006) *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica, Bs.As., 2006.
- BERNFELD, S. (1952) On psychoanalytic training. *The Psychanalytic Quarterly*, vol. XXXI, n° 4, 1962.
- BLEGER, J. (1969) Teoría y práctica en psicoanálisis. *La praxis psicoanalítica. Rev. Uruguay de Psicoanálisis*, XI. 3/4.

- BORGES, J. L. (1952) El ruiseñor de Keats. *Otras Inquisiciones*. Obras Completas, EMECÉ, Bs.As., 1974, p.718.
- CABRAL, A. C. (2002) El Manifiesto de 1974 y la polaridad enseñanza-transmisión en la institución analítica. *60 años de psicoanálisis en Argentina (varios autores)*. Lumen, Bs.As., 2002.
- (2012) Transmisión y enseñanza: una antigua tensión en busca de nuevas respuestas. En *Vórtice, Calibán*, nº1.
- CAMPALANS PEREDA, L. (2012) *Transmisión del psicoanálisis. Formación de analistas*. Psicolibro Ediciones, Bs. As., 2012 (p. 97 y sig.).
- CERVANTES, M. (1616) Carta al Conde de Lerma. *Prólogo de M.Riquer a la edición de Don Quijote, de la Real Academia de Lengua Española*. Brasil, 2004.
- DEVOTO, T. (2011) Ponencia presentada en la Reunión de Institutos de Psicoanálisis FEPAL. Montevideo, 2011 (inédito).
- DUBKOVSKY, S. (1981) *Psicoanálisis real*. La Antorcha, Bs. As, 1981 (en p.18, la cita de R. Greenson).
- FAIMBERG, H. [2004] Idolatría y discurso narcisista. *Rev. de Psicoanálisis*, T.LXI, 1(2004).
- FAINSTEIN, A. (2013) Institución Psicoanalítica. Especificidad, Obstáculos y Políticas. Una experiencia institucional. 2013, inédito.
- FREUD, S. (1912) Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. *A.E.*, XII (p. 115).
- (1921) Psicología de las masas y análisis del yo. *AE.*, XVIII (p.108).
- (1927) El porvenir de una ilusión. *A.E.*, XXI (p.48).
- (1930) Prólogo a Los 10 años del Instituto de Berlín. *A.E.*, XXI (p.255).
- FOUCAULT, M. (1975/6) Seminario *Defender la sociedad*. Clase del 25/2/1976. Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 2000 (p.170/1).
- (1981/2) Seminario *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 2002. Clase del 6/1/1982, 2ª hora.
- GARMA, A. (1959) Algunos contenidos latentes de las discordias entre analistas. *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XVI, Nº4 (p.354).
- GALLI, V.; PASCHERO, L.; SOLVEY, P. (1984) Un cambio estructural, 10 años después. *Relato oficial al X Precongreso Didáctico*. Buenos Aires, 1984.
- GLOVER, E. (1931) El efecto terapéutico de la interpretación inexacta. *Rev. de Psicoanálisis*, XXVII, nº4.
- JAMESON, F. (1999) *El giro cultural del capitalismo tardío*. Manantial, Bs.As., 1999.
- LACAN, J. (1953) El mito individual del neurótico. *Intervenciones y textos*, Manantial, Bs. As., 1985, p.38.
- (1955) Variantes de la cura tipo. *Escritos 2*, México, 1980. 1) p.97; 2) p.92; 3) p. 97.
- (1959/60) *Seminario VII: La ética del psicoanálisis*. Clase del 18/11/1959, p.22. Paidós, Bs.As., 1988.

ALBERTO C. CABRAL

- (1960/1) *Seminario VIII: La transferencia*. Clase del 30/11/1960, p.48. Paidós, Bs.As., 2003.
- (1965) La ciencia y la verdad. *Escritos I*, Siglo XXI, México, 1980 (p.352).
- (1969/70) *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Clase del 17/6/1970. Paidós, Bs.As., 1992.
- MILLER, J. A. (2002) El porvenir del psicoanálisis. Debate con D. Widlöcher. *Rev. de Psic.*, LX N°4, 2003.
- MUSIL, R. (1930-1942) *El hombre sin atributos*. Seix Barral, Barcelona, 2004.
- WALLERSTEIN, R. (1988) ¿Un psicoanálisis o muchos? *Libro anual de psicoanálisis*, I.P.A.