
REFLEXIONES Y DEBATES

«Debate sobre la formación psicoanalítica»

Un tema que viene generando controversia desde los orígenes del psicoanálisis son los criterios y procedimientos más adecuados para orientar la formación psicoanalítica, y en ese contexto la formación de psicoterapeutas y otros clínicos que intervienen en el ámbito de la salud mental, y un sin fin de cuestiones conexas, que atañen a la teoría de la técnica en psicoanálisis. Intersubjetivo abre desde este número un espacio para la publicación de documentos y todo tipo de trabajos u contribuciones que permitan abordar el tema desde cualquier posición, con espíritu de apertura a la par que respeto a los diferentes puntos de vista. Recientemente se han distribuido dos documentos de especial interés, procedentes del grupo de Ulm y exponentes de una particular sensibilidad contemporánea que otorga más libertad y responsabilidad al formando, en detrimento del tradicional control institucional. Sirvan de estímulo inicial para las contribuciones que esperamos inciten.

Documento 1:

Memorandum sobre la reforma de la formación psicoanalítica ¹ (remitido al Comité Ejecutivo de la IPA) ²

Helmut Thomä y Horst Kächele (Ulm, Alemania)³

Las siguientes propuestas para la reforma de la formación psicoanalítica en el seno de la IPA son el resultado de una serie de discusiones con muchos colegas, procedentes de todas las regiones representadas en la IPA.

En el centro de nuestras propuestas para reformar la formación de los futuros psicoanalistas se atiende a la relevancia del intercambio entre profesores y estudiantes, y su evaluación mutua basada en criterios científicos.

Pronóstico y profecía autocumplida

Según la opinión tanto de los anteriores presidentes (W. Gillespie, L. Rangell, S. Lebovici, R. Wallerstein, J. Sandler, H. Etchegoyen) como del presidente actual, O. Kernberg, el pronóstico sobre el futuro del psicoanálisis no se convertirá en una profecía autocumplida. Sólo se producirá el cambio si la IPA apoya las condiciones favorables para una reforma radical en la formación de las próximas generaciones.

Debemos crear las condiciones para favorecer el "atractivo futuro del psicoanálisis hacia los intelectuales más brillantes y los estudiosos que hagan florecer la profesión y la ciencia psicoanalíticas" (Kernberg, 1998). La IPA, bajo la dirección de R. Wallerstein y de J. Sandler, ya ha introducido en verdad las innovaciones que, a la larga, atraerán a las mentes creativas: dada la prolongada desatención hacia la investigación sistemática, la creación de una "Conferencia Permanente sobre la Investigación Psicoanalítica" y de un "Programa para la Formación en Investigación" (Fonagy y Emde, 1997), así como el patrocinio por parte de la IPA de diversos proyectos de investigación, son signos definitivos de progreso.

Desgraciadamente, los efectos de estas medidas en la formación y en los analistas profesionales serán escasos y lentos. La mayoría de los investigadores realizan su labor fuera de su instituto regional o local y su influencia en la formación de los candidatos es, en consecuencia, periférica o inexistente. Aunque esta preocupante situación ha sido producida por todo tipo de razones, la más importante es la estructura y función del modelo tripartito de formación, como tal. En el modelo tradicional de formación (análisis, supervisión y cursos) la enseñanza de los métodos contemporáneos de investigación y de sus descubrimientos se halla, en su mayor parte, ausente.

"... Sólo 4 de los 22 institutos existentes en USA tienen habitualmente dentro de su currículum cursos de investigación en psicoanálisis" (Schachter y Luborsky, 1998, p. 965). Dentro de la IPA el porcentaje es semejante o incluso inferior. Lo que es peor, como demuestra de forma clara la controversia entre Green y Wallerstein (1996), los analistas más influyentes mantienen una actitud de condescendencia hacia la investigación sistemática. Se sienten satisfechos con generar hipótesis dentro de la situación clínica. La diferencia entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación parece ser desconocida para esos analistas que se contentan con la descripción de resúmenes de casos clínicos.

La sustitución del sistema tripartito por la tríada de enseñanza, tratamiento e investigación

Es necesario realizar cambios fundamentales para modernizar la formación. En consecuencia, pedimos a la IPA que introduzca la clásica tríada de enseñanza, tratamiento e investigación como modelo directivo de los institutos psicoanalíticos. Esta tríada académica, por razones históricas, ha estado ausente del psicoanálisis desde sus comienzos. Las consecuencias desfavorables para el psicoanálisis como ciencia no fueron evidentes durante el período de los grandes descubrimientos; pero en la época del pluralismo psicoanalítico, y en vista de la obligación científica de justificar y validar teorías diferentes, el futuro depende de la investigación sistemática y de la enseñanza de los principios científicos.

La mayoría de los institutos no fomentan la reputación interdisciplinaria del psicoanálisis invitando a expertos de otros campos, y el intercambio con el psicoanálisis aplicado es normalmente inexistente (Esman, 1998). Estamos de acuerdo

con la propuesta de Sandler (1998): "Los profesionales correspondientes (no es fácil decir su nombre concreto) deberían disponer de numerosas oportunidades para encontrarse con psicoanalistas e intercambiar ideas. Creo que dicha modificación de la IPA... ampliaría su influencia en la comunidad intelectual..." (p. 46).

Si no se sustituye el modelo tripartito por la tríada clásica, la investigación no alcanzará un papel influyente en los institutos psicoanalíticos. En una época de pluralismo, con la necesidad de comparar teorías y técnicas diferentes, nuestro común interés debería dirigirse a las investigaciones que, según los criterios actuales, sean más relevantes.

Los principios resumidos por D. Tuckett (1998) para la evaluación de los artículos enviados a la revista constituyen un buen punto de partida para la valoración del trabajo y de los conocimientos de los candidatos, al igual que de los miembros.

Después de cincuenta años de quejas sobre el modelo tripartito, en especial respecto a la doble función del análisis didáctico y a los problemas irresolubles que provoca, es imprescindible un cambio fundamental. En un simposium presidido por Pulver sobre "¿El sistema de formación analítica: logro o fracaso?" (del que informa C. Masur, 1998) la mayoría de los participantes estaba a favor de reorganizar todo el sistema. De forma paralela, y como consecuencia de la dañina existencia de los "muchos psicoanálisis" (Wallerstein, 1988) y de su difusión en las psicoterapias dinámicas y, en general, en el universo de la psicoterapia, se da una fuerte tendencia a aferrarse a estructuras y normativas pasadas de fecha.

Los cambios históricos y la expansión del psicoanálisis

Después del fracaso del comunismo y la liberación de la dictadura en muchos países, el psicoanálisis se enfrenta a una expansión extraordinaria. Compartimos la preocupación del Comité Ejecutivo sobre los criterios de formación y sobre los elementos fundamentales del psicoanálisis que son impartidos; sin embargo, estamos convencidos de que nuestras propuestas incrementarán los niveles de calidad tanto profesionales como científicos y favorecerán el crecimiento del psicoanálisis en todo el mundo. Es una suerte que los caminos se abran de nuevo cada cierto tiempo, trayendo consigo importantes innovaciones. La experiencia lograda por los pioneros adquiere un valor particular en este momento, debido a que el interés por el psicoanálisis experimentará, durante los próximos años, un gran salto hacia adelante en las zonas de Alemania recientemente unificadas, en los países del este de Europa y en la antigua Unión Soviética. En estos países, como siempre ha ocurrido, los y las psicoanalistas autodidactas labrarán su propio camino, incluso aunque reciban el rechazo de la IPA a causa de una formación psicoanalítica escasa.

Contradicciones irresolubles entre el análisis terapéutico y el didáctico

Nuestra petición de innovaciones se basa en las deficiencias del modelo actual. La reforma podría hacer superfluo el tipo de cuestiones expresadas recientemente por Sandler (1988). En la Sociedad Británica:

"no es raro aceptar a personas que llevan una década o más de análisis. Como según nuestro sistema de formación se requiere que el candidato esté en análisis didáctico hasta su graduación, hay que añadir por lo menos cuatro o cinco años más, y esto realmente es el mínimo. ¿Debemos plantearnos la cuestión de por qué tendemos, hablando en términos generales, a mantener a los candidatos en nuestros divanes durante tanto tiempo? ¿Por qué parece a menudo que desatendemos su experiencia analítica previa al comienzo de su análisis didáctico? ¿Se debe a que consideramos que se lleva tanto tiempo transmitir la esencia del método analítico? ¿O es que en la actualidad observamos mucha más patología en nuestros candidatos gracias a que hemos aprendido más sobre la importancia de analizar los trastornos tempranos? ¿Estamos diciendo, de hecho, que, a menos que estos trastornos sean totalmente analizados, nuestros candidatos no podrían, en nuestra opinión, funcionar adecuadamente como analistas? ¿O podría darse el caso de que, como analistas formadores, nos resulte difícil saber cuándo están preparados para comenzar su trabajo con pacientes?" (p. 73)

Existe una respuesta sencilla a estas cuestiones: Se sabe desde hace decenios que el análisis didáctico (o, en el sistema abierto, el análisis personal que comienza mucho antes de presentar la solicitud como candidato) supuestamente funciona como una "superterapia" (M. Balint, 1948) y como núcleo central del modelo tripartito. Debe "transmitir la esencia del método psicoanalítico". La función terapéutica y la función didáctica provocan la cuadratura del círculo y unos conflictos paralizadores. Resulta pasmoso el hecho de que, en contra de un mejor conocimiento, el "núcleo" del modelo es reforzado. Como resultado de la oposición de las dos tareas del "Lehranalyse" (análisis didáctico), los candidatos y los analistas están permanentemente sobrecargados. Para encontrar una solución a esta situación tenemos que buscar reformas.

Nuestra propuesta es descentralizar el análisis didáctico y limitar el derecho del instituto a prescribir el análisis con un analista reconocido, ya se trate de un analista designado o de un miembro del instituto. Abogamos por una completa desconexión entre el análisis personal y la parte principal de la formación psicoanalítica.

La introducción del análisis didáctico como una experiencia necesaria y como parte esencial de la carrera profesional es una de las mayores innovaciones del psicoanálisis. Es indispensable que un o una terapeuta analíticos experimenten por sí mismos los efectos de los procesos inconscientes en la transferencia y en las defensas dentro de un intercambio intersubjetivo. Desde la perspectiva didáctica, los cambios terapéuticos que un candidato es capaz de observar en conexión con la transferencia y la resistencia son subproductos involuntarios. Para los pacientes y para los candidatos, en tanto que seres humanos que sufren, los subproductos terapéuticos del "experimento con la libre asociación" al que se someten de forma voluntaria son, desde luego, el objetivo fundamental.

Aunque sólo en abstracto es posible distinguir entre la faceta terapéutica en el análisis de un candidato y su función didáctica indirecta, es esta una diferenciación que conviene hacer. De no ser así, el dilema del análisis didáctico con sus dos supuestas funciones en oposición, continuará entorpeciendo el futuro del psicoanálisis.

Los problemas de la formación psicoanalítica institucionalizada, como núcleo del modelo tripartito, han sido conocidos durante decenios. La casi totalidad de las cerca de cien publicaciones que se ocupan del sistema de formación, revisadas por Thomä (1993), se refieren al dilema que provoca la sobrecarga del análisis didáctico. La mayoría de esos autores, no obstante, son reticentes a la hora de extraer consecuencias del lado negativo de su evaluación. De la misma forma, en una serie de nueve artículos sobre el futuro del psicoanálisis, escritos por analistas prominentes y que publicó el *Psychoanalytic Quarterly* (1988, 1989) aparecía, cuando menos de forma implícita, un desequilibrio en el curriculum. A menudo la política profesional lleva a la adopción de un lenguaje diplomático: por ejemplo, A. Freud (1971) sucumbió a la presión institucional y, en contra de su convicción, denominó como "utopía" su petición de una formación psicoanalítica completa que incluyera la investigación.

Es cierto que la mayoría de nosotros, de manera consciente o inconsciente, entramos en el psicoanálisis por razones, esperanzas y objetivos terapéuticos. Pero el derecho de un instituto a requerir un análisis didáctico se basa exclusivamente en el aspecto didáctico del "Lehranalyse". La confusión se muestra en el eslogan "de vuelta al diván" como solución de las controversias sobre asuntos clínicos. En los juegos de poder que se dan entre las escuelas y entre los individuos, ese eslogan conecta el "espíritu psicoanalítico" correcto con la idea de un análisis didáctico largo, bueno y frecuente.

No supone ninguna diferencia que el análisis personal haya comenzado antes de la solicitud para ser candidato. Tanto en el modelo "cerrado" como en el "abierto", así como en el modelo "de informe" y en el modelo "sin informe" (Wallerstein, 1985), los dilemas surgen de la destructiva fusión entre hacer una carrera profesional dependiente de un auténtico tratamiento personal.

Desde el punto de vista didáctico, la posición de Freud (1937) es válida todavía: se espera que el analista didacta dote "al aprendiz de la firme convicción en la existencia del inconsciente, si ello le capacita para, cuando surge material reprimido, percibir cosas en sí mismo que de otra forma le resultarían increíbles, y si le presenta una primera muestra de la técnica que ha probado ser la única efectiva en el trabajo analítico" (p. 248).

La siguiente solución parece razonable: Los Institutos Psicoanalíticos sólo están capacitados para requerir una cantidad, definida de forma estricta, de sesiones de análisis (pongamos 200) de "Lehranalyse" (con un analista didacta). Después de eso los candidatos deberán ser libres para decidir, sin necesidad de informar al comité de formación, si continuarán su análisis terapéutico y con quién.

Comienzo de la enmienda

Aunque nuestra propuesta supone un compromiso entre los derechos personales de los candidatos y las demandas o necesidades de la institución, no hemos logrado encontrar una mejor expresión de equilibrio en la literatura psicoanalítica. Sin embargo, en las discusiones que hemos mantenido con otros colegas se cuestionó incluso este compromiso: se expresó la opinión de que, con respecto al análisis personal, el instituto no debería tener ningún derecho en absoluto. Aunque un candidato decidiera no tener ninguna autoexperiencia durante la formación esto debería ser una decisión exclusivamente suya. Dicho en otras palabras: no se debería permitir que los institutos tuvieran ninguna información sobre si el candidato estaba o no en análisis.

Si postulamos que:

- 1) la autoexperiencia sobre los procesos inconscientes es necesaria debido a razones profesionales; y
- 2) no es asunto de la institución formativa evaluar la salud o enfermedad del candidato;

Entonces el derecho de administrar un análisis didáctico se limita a estimar la duración de la autoexperiencia, sólo por razones profesionales.

(Fin de la enmienda)

Asumimos que, si se introduce nuestra reforma, muchos candidatos continuarán el análisis con sus analistas didactas, dependiendo de los objetivos que tengan en mente y de las ganancias que esperen obtener de un análisis terapéutico suficientemente largo.

Nuestra propuesta tiene en cuenta el derecho de la institución formativa a requerir una autoexperiencia sólo por razones profesionales. Al mismo tiempo asegura la autonomía del candidato, como ser humano que sufre, con respecto a su análisis terapéutico. Esta solución garantiza los derechos de la institución así como de las personas. Nuestra propuesta es un compromiso totalmente diferente del denominado "análisis personal" (¡cualquier análisis es personal, desde luego, en su faceta terapéutica y profesional!) en sistema "abierto" tal como se practica, por ejemplo, en las Sociedades francesa y suiza. De acuerdo con el modelo "abierto", las personas que desean convertirse en psicoanalistas profesionales tienen que estar en análisis personal una cantidad indefinida de tiempo (final abierto) hasta que se les permite presentar su solicitud para la formación. Sólo de manera retrospectiva y después de muchos años de análisis (por lo menos hasta la graduación) puede estar seguro el aprendiz de que ha recibido el suficiente análisis terapéutico. Evidentemente, el aspirante a candidato se ve colocado en la posición de un paciente cuya cura es tan incierta como los criterios aplicados en las entrevistas de aceptación. La carencia de criterios válidos y fiables pesa fuertemente en la aceptación y en la muy subjetiva evaluación de los entrevistadores (Kappelle, 1996). En muchos casos es imposible llegar a ningún tipo de evaluación fiable hasta que el estudiante no presenta casos y se presenta a sí mismo en los seminarios. Se mantienen todas las incertidumbres, especialmente en lo relativo a la autoevaluación del estudiante.

Muchos analistas destacados confiesan después que les llevó varios decenios sentirse a gusto en nuestra comunidad profesional. Desde el comienzo, y por razones muy diversas, la carrera del analista está sobrecargada con los exámenes más difíciles y ansiógenos: se trata de la evaluación continua de unas personas que no saben a ciencia cierta qué se está examinando - después de haber sido abandonadas durante años en la oscuridad. ¿Cómo puede funcionar un "análisis personal" bajo unas condiciones que debilitan de manera permanente la seguridad en sí mismo de los pacientes? Los estatutos de la Sociedad Psicoanalítica Suiza proclaman que el valor del análisis personal, como núcleo y base de la formación, sólo puede ser evaluado con posterioridad. Veamos una cita: "En un momento apropiado (del análisis personal) tendrá que ser complementado con la experiencia de tratamientos supervisados y la acumulación de conocimiento teórico". En vista de los riesgos con los que una persona joven, y normalmente con formación académica, se enfrenta, tiene mucho sentido la recomendación que le podemos dar: trabaje en otra profesión, por lo menos hasta que llegue el momento - apropiado e incierto. Pero si lo que se pretende es promover el avance profesional de un intelectual joven que desea convertirse en psicoanalista, dicha recomendación y el propio texto de los estatutos son absurdos. ¿No es imprescindible una reforma radical?

Si se permite a un candidato para hacer lo que desee después de completar el período requerido de análisis "didáctico", se alivian las a menudo trágicas consecuencias de un desacuerdo entre el analizando y el analista didacta. Hay una cantidad desconocida de candidatos que permanecen en análisis durante cientos de sesiones debido a que temen las repercusiones en su carrera de un análisis inacabado o interrumpido. Aunque sólo entre el 5 y el 10 por ciento de los análisis didácticos sufrieran por un escaso acuerdo entre el analizando y el analista, se debería pensar en la necesidad de un cambio. Kantrowitz (1993) a partir de los estudios de seguimiento realizados en Boston, llegó a la conclusión de que lo más importante para un resultado exitoso del análisis era la concordancia o el acuerdo entre los dos participantes.

El eslogan "un análisis para el instituto, el otro para mí" demuestra la existencia de una dominación sumamente insana. Por ejemplo, Ernest S. Wolf (1998) en su autobiografía califica de "desastre" su análisis interrumpido con Maxwell Gitelson. Muchos otros analistas estarán de acuerdo con que la experiencia de Wolf no es la única (Lichtenberg, 1998; Menaker, 1995) Para evitar tales consecuencias desfavorables de un desacuerdo entre analizando y analista, cuando se hayan completado el número estrictamente limitado de sesiones "didácticas", se debe dejar al candidato decidir, a partir de consideraciones personales, qué es lo que quiere hacer. Mencionamos dos cuestiones que requieren ser deliberadas. Si el analizando no ha experimentado para entonces el poder de las motivaciones inconscientes, no parece aconsejable más "Lehranalyse". Si el candidato, como paciente, no siente ninguna mejoría, entonces es posible que haya habido una falta de acuerdo y habría que considerar un cambio de analista por razones terapéuticas.

Mejora de las relaciones entre maestro y aprendiz

En lugar de sobrecargar el "análisis didáctico" con tareas contradictorias, el método psicoanalítico debería ser transmitido mediante el ejemplo de analistas expertos que presenten sus casos. En nuestro modelo maestro-aprendiz se destaca el rol de los profesores. Además, es necesario intensificar la forma y el contenido de las supervisiones. Si tomamos el planteamiento de Freud de la "primera muestra de la técnica", la experiencia de supervisión puede servir adecuadamente para proporcionar variaciones sobre la técnica (Szecződy et al., 1993).

A parte de la falta de investigación, un defecto serio en la formación tradicional de los candidatos ha sido las muy escasas oportunidades para aprender observando a los analistas expertos en acción, lo más cerca posible.

La reciente revisión de Morris (1992) "La formación psicoanalítica hoy", apoya nuestras propuestas de reforma. Entre los "hallazgos menos esperados" del cuestionario de investigación de Morris encontramos el siguiente: "En ninguno de los 28 institutos de la American Psychoanalytic Association se sigue la práctica de que analistas didactas o, incluso, profesores más jóvenes estén presentes en conferencias sobre exposición continuada de casos, aunque puede que los profesores presenten resúmenes breves de material clínico en sus propios cursos. La práctica habitual más bien es que en esas conferencias los candidatos presenten materiales recientes o actuales, y ningún instituto informó de que entre sus objetivos estuviera el realizar el seguimiento de un caso único desde el comienzo hasta el final. De esa forma, el único análisis completo que un candidato experimenta longitudinalmente es el suyo propio" (p. 1200).

Morris lamenta que el aliento dado por Loewald (1956) "para que los profesores expertos presentaran su material de casos a los estudiantes no se ha convertido en realidad, pero incluso los candidatos actuales tienen cada vez menos oportunidades para participar y beneficiarse de la discusión continua de casos o de la supervisión de un caso hasta su finalización" (p. 1209).

Si los candidatos tuvieran acceso al trabajo de los colegas expertos lo antes posible - incluso antes de comenzar con su propio análisis - el modelo maestro-aprendiz cumpliría una función más fructífera.

Esperamos que el Comité Ejecutivo de la IPA capte que nuestras propuestas pretenden aumentar la calidad de la formación psicoanalítica.

Referencias

- Balint, M. (1948). On the psychoanalytic training system. *Int J Psycho-Anal* 29:163-173
- Fonagy, P. & Emde, R. (1997). An emerging culture for psychoanalytic research. *Int J Psycho-Anal* 78:643-652
- Kantrowitz, J. (1993). The uniqueness of the patient-analyst pair. Approaches for elucidating the analyst's role. *Int J Psycho-Anal* 74:893-904
- Kappelle, W. (1996). How useful is selection? *Int J Psycho-Anal* 77:1213-1232
- Kernberg, O. (1998). Psychoanalysis. The future of an illusion. *IPA Newsletter* 7: 48-49

- Lichtenberg, J. (1998). Experience as a guide to psychoanalytic theory and practice. *J Amer Psychoanal Assn.* 46:17-36
- Loewald, H.W. (1956). Psychoanalytic curricula - principles and structure. *J Amer Psychoanal Assn.* 4:149-161
- Masur, C. rep. (1998). The training analyst system: asset or liability. *J Amer Psychoanal Assn.*46:539-549
- Menaker, E. (1995). *Misplaced loyalties*. Berkeley: Transaction Press.
- Morris, J. (1992). Psychoanalytic training today. *J Amer Psychoanal Assn* 40:1185-1210
- Sandler, A. (1997). On the transmission of psychoanalysis today. *Bulletin EPF* 50:62-73
- Sandler, J. (1998). Psychoanalysis. The future of an illusion. *IPA Newsletter* 7: 46
- Schachter, J. & Luborsky, L. (1998). Who's afraid of psychoanalytic research? Analysts' attitudes towards reading clinical versus empirical research papers. *Int J Psycho-Anal* 79:965-970
- Szecsödy, I., Kächele, H. & Dreyer, K.A. (1993). Supervision - an intricate tool for psychoanalytic training. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 8: 52-70
- Thomä, H. (1993). Training Analysis and Psychoanalytic education. Proposals for reform. *Annu Psychoanalysis* 21:3-75
- Tuckett, D. (1998). Evaluating psychoanalytic papers: towards the development of common standards. *Int J Psycho-Anal* 79:431-448
- Wallerstein, R. (1985). *The termination of the training analysis: the institutes view*. En: The termination of the training analysis (ed) A. Cooper, Monograph 5, New York: IPA, IUP, pp 35-52
- Wallerstein, R. (1988). One psychoanalysis or many? *Int J Psycho-Anal* 69:5-21
- Wallerstein, R. (1996). Psychoanalytic research: Where do we disagree? *Newsletter of the IPA* 5: 15-17
- Wolf, E. (1998). Autobiographie. In: Hermanns L (Hrsg) *Psychoanalyse in Selbstdarstellungen*. Tübingen: Discord.

Notas

¹ Reproducido con permiso de los autores. Publicado en el IPA Newsletter (1999, 8: 33-35). Versión fechada el 16 de marzo de 2000. Traducción castellana de Carlos Rodríguez Sutil.

² IPA: International Psychoanalytical Association (Asociación Psicoanalítica Internacional)

³ "Miembro Titular y Analista Didacta de la Sociedad Psicoanalítica Alemana (I.P.A.)".

⁴ "Miembro Titular y Analista Didacta de la Sociedad Psicoanalítica Alemana (I.P.A.)"

Documento 2:

**Epílogo no publicado para nuestro
"Memorandum para una reforma
de la formación psicoanalítica"**

Helmut Thomä y Horst Kächele

Remitimos nuestro memorandum al presidente de la IPA, Otto Kernberg, quien lo envió a la presidenta del comité sobre formación psicoanalítica (COMPSED) Jaqueline Amati-Mehler, el 4 de diciembre de 1998. A pesar de un recordatorio nunca fuimos informados sobre el destino de nuestro memorandum. Apreciamos sumamente que Alex Holder lo aceptara para su publicación en la Newsletter.

Mientras tanto, dos artículos relevantes para las cuestiones tratadas en el memorandum llamaron nuestra atención. En un artículo que pronto será publicado en el International Journal of Psycho-Analysis, Otto Kernberg proporciona una "Crítica Preocupada por la Formación Psicoanalítica". Como tuvimos el privilegio de estudiar un borrador final ya revisado nos encontramos básicamente de acuerdo con la mayoría de los comentarios críticos y de las sugerencias que Kernberg plantea. Existen, no obstante, algunos puntos que requieren discusión adicional.

El primer asunto tiene que ver con la presentación por parte de Kernberg del "Modelo tradicional de Eitington" que regula, a parte del posterior modelo francés, la formación habitual de la IPA. La auténtica revolución de la institución de Berlín no consistió meramente en que se tratara de una institución de formación tripartita. Desde el comienzo fue concebida por Freud y Eitington como una institución investigadora que proporcionaba tratamiento gratuito a la población general, cumpliendo así una de las demandas planteadas por Freud (1918) en Budapest. En este sentido, el informe de los diez años de Berlín, que apareció en 1930, demostraba la viabilidad de la investigación sobre los resultados del psicoanálisis.

Después de la destrucción del Instituto Psicoanalítico de Berlín por los nazis, la concepción de Freud y Eitington degeneró en el mero modelo tripartito de formación, sin una orientación hacia la investigación sistemática y sin tratamientos clínicos gratuitos. Ya en 1948 Michael Balint se quejaba de este empobrecimiento:

"La idea original: psicoterapia para las masas, se perdió por completo en los años del desarrollo. Una acusación justificada contra nosotros, analistas, es nuestra escasa preocupación sobre esto, y buena consecuencia de ello es que la psicoterapia para las masas esté pasando cada vez más a otras manos y sea resuelta en definitiva - correcta o incorrectamente - sin nosotros. Lo mismo es cierto respecto al segundo objetivo original del instituto, la investi-

gación. Los resultados en esta dirección son tan pobres que apenas merecen ser mencionados. Quizá la única excepción de este triste registro es el Instituto de Chicago" (p. 168).

Kernberg presenta esta versión deteriorada como si fuera el modelo de Eitington y la crítica, correctamente, como ya hizo Balint cincuenta años atrás, sin ninguna consecuencia. Tanto Kernberg como nosotros pretendemos la auténtica tríada académica clásica, que comprende la enseñanza, el tratamiento y la investigación. Esta tríada constituía la parte más innovadora y potente del instituto de Berlín. Incluso la podríamos denominar la "trinidad psicoanalítica" si seguimos la definición de "trinidad" que aparece en el diccionario Webster: "un conjunto de tres personas o cosas que forman una unidad".

En un artículo reciente la analista estadounidense Elisabeth Ann Danto (1999) recuerda a la comunidad analítica uno de los hallazgos frecuentemente olvidados de la Policlínica de Berlín. Cita a Eitington: "no podemos decir que el factor de que el paciente pague o no pague tenga ninguna influencia importante sobre el curso del análisis" (Danto, 1999, p. 1.288). En esta línea es preciso señalar dos cosas: ironías del destino, en 1948 la Compañía General de Seguros de Berlín (AOK) comenzó a ofrecer tratamientos analíticos gratuitos para el público en general; cuando en los años sesenta se introdujo en la seguridad social de la Alemania occidental el tratamiento analítico, muchos analistas lucharon en contra y mostraron su desacuerdo con estos antiguos hallazgos. Setenta años después Charles Brenner (1995) afirmó de manera lacónica: "No se pide a los pacientes que paguen porque ello favorezca el que hablen con mayor libertad. Se pide a los pacientes que paguen porque los analistas ganan su vida de esa manera" (p. 427).

El segundo se refiere a nuestra recomendación de restringir el derecho de los institutos psicoanalíticos a influir de manera directa o indirecta en el análisis didáctico. Cualquier lectura de nuestra sugerencia como una "restricción regimentada" constituiría claramente una grave incomprensión, pues estamos totalmente de acuerdo con Kernberg en que deberíamos evitar "cualquier restricción burocrática y cualquier extensión burocrática del análisis personal" (Kernberg, 2000). Restringir el poder de los institutos para administrar una terapia supuestamente didáctica o un análisis didáctico no es una medida burocrática sino la forma adecuada de: a) restaurar los derechos personales, b) mejorar la, en otro caso, función terapéutica permanentemente amenazadora del análisis personal, y c) crear un currículum profesional donde el trabajo y el conocimiento de los candidatos sea juzgado de forma totalmente independiente de las evaluaciones diagnósticas y de las expectativas ocultas con respecto a los cambios que proporcionará el análisis adicional (más allá del requerido "análisis didáctico" definido cuantitativamente).

Estamos de acuerdo con Kernberg en que es antiético que los analistas didactas informen de ninguna manera sobre sus candidatos. Pero, en nuestra opinión, es más antiético incluso administrar y requerir a un candidato que em-

prenda una terapia como prerrequisito para su ejercicio profesional. El dilema del análisis didáctico se deriva de la confusión entre objetivos terapéuticos y cualificaciones profesionales. No puede ser un asunto de las instituciones educativas el establecer cualificaciones dependiendo del diagnóstico de la persona. Como analistas estamos de acuerdo con Kernberg cuando escribe que "los candidatos con una patología de carácter narcisista, por ejemplo, pueden requerir más de dos o tres años de análisis personal para superar sus defensas narcisistas..."; como profesores, sin embargo, rechazamos con fuerza la idea de que el comité de formación tenga toda la competencia o esté justificado para diagnosticar el análisis de un candidato. Tampoco está capacitado para requerir una "purificación psicoanalítica" (Freud, 1912 e, p. 12) con respecto a la contratransferencia en el análisis freudiano o - al contrario - kleiniano (véase Eissler, 1963, p. 457).

La mayoría de los problemas del psicoanálisis contemporáneo han sido producidos por la degeneración del análisis de enseñanza, tratamiento e investigación en un modelo tripartito de formación en el que el análisis personal pseudoprivado es el centro oculto de todo. Lo mismo es cierto para el modelo francés, a pesar de la aparente privacidad del análisis personal. Si los argumentos de nuestro memorandum son convincentes, es imprescindible un radical análisis del curriculum profesional respecto al análisis personal.

Referencias

- Balint, M. (1948). On the psychoanalytic training system. *Int J Psycho-Anal*, 29, 162-173.
- Brenner, C. (1995). Some remarks on psychoanalytic technique. *Journal of Clinical Psychoanalysis*, 4(4), 413-428.
- Danto, E. A. (1999). The Berlin Poliklinik: Psychoanalytic innovation in Weimar Germany. *J Am Psychoanal Ass^*, 47(4), 1269-1292.
- Eissler, K. (1963). Notes on the psychoanalytic concept of cure. *Psychoanal. Study Child* 18: 424-463
- Freud, S. (1912 e). Recommendations to physicians practising psychoanalysis. *SE vol. 12*, 109-120
- Kernberg, O. (2000). A Concerned Critique of Psychoanalytic Education. *Int J Psycho-Anal*, en prensa.

Notas

⁵ El anteriormente incluido, Publicado en el IPA Newsletter (1999, 8: 33-35)

El hustler: un fenómeno social del corazón negro del gheto de Chicago

Eduardo Pavlosky ¹

En 1990 la ciudad de Chicago (USA) registraba 849 asesinatos, uno cada 28 horas por 100.000 habitantes. El 40% de las víctimas son menores de 21 años. La mayoría de las víctimas residen en los seis distritos policiales correspondientes a los barrios del cinturón negro. El 80% son de origen afroamericano. Loic Wacquant - del equipo del sociólogo francés Bourdier - establece que recientes trabajos epidemiológicos sugieren que los varones negros jóvenes tienen la probabilidad de sufrir una muerte violenta que es superior a los soldados enviados al frente en el punto culminante de la guerra de Vietnam. La miseria aplastante de este enclave vaciado de toda actividad económica y del que El Estado - con excepción de sus componentes represivos - virtualmente se ha retirado son algunas de las causas fundantes del deterioro social.

El agotamiento de todo tipo de inversiones - el retiro del Estado - y la pérdida de los puestos de trabajo en forma acelerada - han sumido al gheto en un verdadero estado de postración social - ("sálvese quien pueda"). Política urbana de abandono concertado por parte del Estado Norteamericano a través de los últimos años (desde 1960 en forma paulatina).

Al socavar los programas públicos indispensables para el funcionamiento de las instituciones la política de descompromiso por parte del Estado provocó una desestructuración sistemática del gheto - "que hizo de éste un verdadero purgatorio urbano".

Según Wacquant este capitalismo de saqueo del que el tráfico de drogas constituye la punta de lanza - es una de las principales causas de la pandemia de violencia que afecta al gheto. Tercermundización de la economía del gheto.

La escuela es la que mejor simboliza la pauperización del gheto. El sistema educativo de Chicago se convirtió en una especie de "reserva escolar" - donde se depositan (esa es la palabra) a los niños del gheto: familias negras y latinas (85%) que viven por debajo del umbral oficial de pobreza (el 70%).

Es desde allí donde surge el "hustler profesional" - término aparentemente intraducible que en un nivel aproximativo puede identificarse mediante "las nociones de rebusque - astucia - chanchullo - timo - ratería y robo mediante arrebatado" en la comunidad.

Campo de actividades de algunos individuos del gheto que tienen en común requerir la puesta en acción de un tipo particular de capital simbólico, a saber capacidad de manipular a los otros - engañarlos uniendo la violencia a la astucia y el

encanto con el objeto de tener un beneficio pecuniario inmediato.

Uno tiene que vivir y hacer vivir a los suyos, y debido a esta insuficiencia crónica de las entradas obtenidas con el trabajo o la poca o casi ninguna ayuda social casi todos los residentes del ghetto deben recurrir a algún "hustler" para su sobrevivencia.

Según los autores de la investigación sería un error diagnosticar al "hustler" como personaje exótico o marginal - o merecedor de un análisis en términos de delincuencia. Es por el contrario una figura genérica que ocupa un lugar central en el espacio social del ghetto norteamericano. No sólo no es "raro", sino que reúne ejemplarmente un repertorio de propiedades y conductas valoradas en el ghetto. La "inteligencia callejera" de los hustler es el único bien otorgado a todos, que hace más soportable la atmósfera opresiva de todos los días. El "hustler" es el efecto de llevar al extremo una lógica de exclusión socioeconómica y racial que afecta a todos.

Sugieren los investigadores que hay que evitar dos tipos de lecturas posibles: la que se conmueve y compadece del espectáculo de la miseria y la lectura populista que podría ver el fenómeno "hustler" como una estrategia heroica de "resistencia", lo que en el fondo no es sino una táctica económica de auto-preservación frente a un orden de dominación tan brutal y despiadado, y lo que es peor, en última instancia ya no se lo percibe (al orden) ni se lo cuestiona como tal.

Al ser la exclusión parte del orden de las cosas se produce un fenómeno de privación de la conciencia de la exclusión.

En esta situación de "guerra de todos contra todos" generalizada y constante siempre se termina sospechando que las solidaridades más firmes son interesadas, "como no van a serlo en un universo en el que cualquiera puede enfrentarse, en todo momento a la elección entre engañar o ser engañado, matar o ser muerto". De estas condiciones excepcionales de exclusión social surge el "hustler" como formando parte natural, obvio y necesario del ghetto norteamericano.

El capitalismo como forma de saqueo está produciendo nuevas conductas sociales de alto nivel de complejidad. El "hustler" es uno de ellos.

El Dr. Fiasché señala que la "esquizo afectividad", ("vengo a la consulta, doctor, porque ya no puedo sentir nada") es un síndrome bastante común entre los "yuppies" norteamericanos que se han acostumbrado a escalar posiciones rápidamente al precio de una disociación afectiva alarmante y dentro del "tercer mundo" los "niños viejos y sin infancia" son otro efecto de las economías de exclusión tercermundistas. Nuevas subjetividades sociales inauguran el fin del milenio. Habrá que pensar nuevos modelos para pensarlas.

Notas

¹ Psicodramatista, autor y actor teatral. Psiquiatra.
Dirección postal: Sucre,115-1428. Buenos Aires. República Argentina