

Rupturas y continuidad en la transmisión psicoanalítica

SEPEA, Paris, 18 Septiembre 2011

Virginia Ungar

En primer lugar quiero agradecer especialmente a Florence Guignard la invitación a participar de este encuentro y hacer extensiva mi gratitud a la SEPEA y a todos los que han venido hoy. Con Florence nos une una larga amistad que nació en el encuentro en torno a la creación del primer Comité de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes en la IPA en 1997, en el que trabajamos juntas desde ese momento y, a partir de ahí, seguimos tejiendo una red que entrama nuestra vida profesional y personal con lazos muy fuertes.

Yo no creo que lo personal y lo profesional puedan separarse y mucho más aún si uno trabaja con niños y adolescentes. El Psicoanálisis implica además de una teoría y una práctica, una manera de estar en el mundo. No es solo una visión o una escucha, toma toda la vida de un analista y no me refiero a posiciones ideológicas ni a opiniones, implica una ética y una toma de compromiso ineludibles.

En este sentido, creo que los que ya contamos con una experiencia considerable también tenemos de alguna manera, la obligación de transmitirla. Hemos recibido el legado de nuestros maestros y debemos pasarlo a las nuevas generaciones.

Pienso además que en aquellos lugares donde el Psicoanálisis de niños y adolescentes ha logrado un desarrollo considerable ello ha sido, no solamente por circunstancias socio-histórico-culturales sino además por la fuerte convicción, el enorme entusiasmo, el admirable coraje, la gran capacidad de observación y, sobre todo, la gran creatividad de los pioneros, los primeros analistas de niños.

En el Diccionario del uso del Español se define al término *pionero*, como proviniendo del francés, *pionnier* o *soldado de a pie* “persona que se adelanta a explorar o colonizar un país o iniciar cualquier actividad preparando el camino para los que le siguen después”. En nuestro campo, el del análisis de niños, son las figuras de los pioneros, por supuesto desde las primeras analistas, Hermine Hug-Hellmuth, Sophie Morgenstern, y por sobre todo Anna Freud y Melanie Klein las que han dejado una huella y han abierto un camino que ha sido luego recorrido por gran cantidad de analistas que los han contado como sus maestros.

El psicoanálisis de niños nació en Viena y de allí se extendió por todo el mundo. En Argentina, resalta la figura de Arminda Aberastury quien tradujo la obra de Melanie Klein al español y enseñó su teoría en Argentina y en diversos países de Latinoamérica. Pero hay un rasgo importante a subrayar y es que realizó desarrollos personales de acuerdo a sus intereses derivados del trabajo clínico con sus pacientes. Pudo seguir su propio camino teórico, sin quedar ligada a una adhesión dogmática a las ideas británicas.

La influencia del análisis de niños ha llegado a otros campos como la Pediatría, la educación, la odontopediatría. Su vigencia sigue presente, enfrenta por supuesto los desafíos de la época y nos obliga a quienes lo practicamos a cuestionar y cuestionarnos. Allí reside la vitalidad de nuestra tarea, en una actitud de observación, reflexión y apertura frente a los cambios de la época y el privilegio de trabajar con seres en pleno desarrollo.

Aquí me parece oportuno hacer un comentario en relación a las condiciones actuales de nuestra práctica. Tanto el paciente como el analista habitan un medio y en una época que los determina. La nuestra es la de un tiempo

vertiginoso, con un avance tecnológico que no parece detenerse y cambios marcados en la configuración de la familia. Estos factores, junto con otros, determinan una presión que a veces se siente de manera consciente y en otras actúa de manera inconsciente sobre nosotros.

Por ejemplo, las escuelas exigen homogeneidad y adaptación a los criterios educativos acordes con esto. Los niños y jóvenes que no cumplen con estos requisitos quedan por fuera de esta “carrera” que implica un objetivo académico que promete asegurar un porvenir exitoso. Las familias naturalmente van a seguir en esta línea de presión y también van a pedir resultados rápidos y adaptación, pero los analistas no podemos entrar en este circuito sin pagar precios muy altos en nuestro compromiso con nuestros pacientes y con nuestros principios éticos.

Es por esto que pienso que para un análisis en la infancia, hecho singular, no hay otro objetivo o finalidad que la de aliviar el sufrimiento mental de los síntomas que traen los pacientes o ayudar a destrabar un proceso de desarrollo detenido para que el niño o el joven esté en condiciones de hacer libres elecciones. Cualquier otra meta que un terapeuta tenga, en mi opinión, caerá en el terreno de las resistencias al análisis. Un capítulo aparte lo merece la tendencia a medicalizar a los niños en pos de la adaptación o del logro de objetivos académicos. Con esto solo quiero decir que me opongo a medicar a un niño si no es que su condición y su nivel de angustia lo indiquen y siempre para poder ponerlo en condiciones de trabajar psicoanalíticamente con él. De lo que se trata no es de mejorar rendimientos sino de que el niño esté en libertad de transitar las experiencias que la vida le va ofreciendo a cada momento.

Retomemos el tema de la pasión por el trabajo psicoanalítico con niños y jóvenes. Esta pasión que han tenido los pioneros, los primeros analistas de niños, que por otra parte defendían vigorosamente sus opiniones, nos ha sido transmitida por nuestros maestros y creo que debemos transmitirla si la sentimos genuinamente: Pienso que es el único factor que puede explicar que seamos capaces de estar tantas horas adentro de un cuarto escuchando a pacientes adultos, hablando poco, o también con los niños, sentados en pequeñas sillas o en el suelo, jugando, viendo dibujar, conversando o en silencio y muchas veces comprendiendo bastante poco. También puede ser participando de interminables relatos de amores exitosos o frustrados de adolescentes, cuando no de detallados reportes de cómo sonaba el bajo en el acorde de tal o cual canción que uno no ha escuchado nunca.

Ahora, yendo a lo específico de esta presentación que tiene que ver con la *transmisión* en Psicoanálisis, término que encuentro más adecuado que el de *enseñanza*, alguna vez escuché decir a alguien que los psicoanalistas parecemos no estar contentos con practicar una profesión imposible y queremos practicar dos.

Sabemos que esta referencia tiene que ver con la cita de Freud en *Análisis terminable e interminable* (Freud, S. 1937) en la que se refiere al Psicoanálisis como una de las tres profesiones imposibles, junto con la educar y gobernar.

Lejos de dejarnos intimidar por la idea de un imposible, la enseñanza en Psicoanálisis se ubica en un campo muy particular en el que los criterios habituales de la pedagogía no resultan suficientes para abarcar la experiencia.

Como dije recién, cabe más la idea de transmisión que la de la enseñanza, (con toda la penumbra de asociaciones que el término transmisión puede

despertar). Esta concepción parte de la idea de Bion (2) acerca del aprendizaje como el resultado de atravesar una experiencia emocional sobre la cual se puede pensar y que este proceso va a determinar, eventualmente, una modificación en la personalidad.

Donald Meltzer, por su parte, resalta la distinción entre *enseñar* y *facilitar el aprendizaje* y propone un sistema de atelier “concebido como un lugar a la manera en que un mercado es un lugar. Al igual que la “escuela de Atenas” de Rafael, sería agradable pensar en un lugar al que pudiera recurrir quienquiera que tuviera algo para enseñar y toda persona deseosa de aprender”. Más adelante sigue “Individuos experimentados podrían estar dispuestos a ofrecer tiempo como tutores y supervisores, dictar cursos...” (Meltzer, 1971)

Las ideas de Bion acerca del aprender a través del procesamiento de las experiencias en el camino hacia la simbolización nos pone en el tema de la *naturaleza emocional del aprendizaje*.

Los seres humanos aprendemos desde el momento en que nacemos. Aprendemos acerca de nosotros mismos y del mundo que nos rodea y continuamos haciéndolo durante toda nuestra vida. El proceso de aprendizaje se da en una relación de dependencia con otras personas, y esta es una relación no exenta de ansiedad en los que están involucrados. Es mucho lo que se ha dicho, y en parte de alguna manera algo vamos a decir de ello, de las ansiedades del que aprende. Pero también es cierto que el que enseña se ve llevado a tener que sostener un delicado equilibrio entre el “furor de enseñar”, como el *furor curandis* del médico y la capacidad de tolerar cierta ignorancia. La cualidad de las relaciones tempranas entre alumno y maestro tiene un profundo efecto sobre la capacidad de una persona seguir

aprendiendo a lo largo de toda la vida, que a su vez incluye la posibilidad de estar abiertos a nuevas experiencias de cualquier tipo, a ser aptos para descubrir nuevas conexiones y a intentar encontrar significados, aspectos básicos de la condición creativa de las personas

Con relación al sustento teórico psicoanalítico en que baso mis ideas sobre este tema, como ven, está fundado en las contribuciones de W. R. Bion, quien a su vez partió de la obra de Melanie Klein, y fundamentalmente del mecanismo de Identificación Proyectiva, en la que partes no deseadas de la personalidad y de los objetos internos, además de emociones intolerables, pueden ser disociadas y proyectadas en los objetos. Bion amplía luego el uso del concepto y lo aplica a la más primitiva forma de comunicación entre un bebé y su madre, a la denominó *Identificación Proyectiva Realística*. En la visión de Bion, este mecanismo puede ser usado tanto para comunicar como para evacuar aquella parte de la personalidad que causa ansiedad y conflicto. Es algo complejo de transmitir pues es una fantasía pero también determina conductas en el bebe que a su vez causa efectos en la madre generando aquellos sentimientos y emociones que el bebe no podía tolerar. Todo esto ocurre si la madre es permeable y receptiva a las emociones, si posee lo que Bion denominó *capacidad reverie*.

Este es un modelo, muy sutil y complejo - siento que lo resumí de manera muy breve- es el que sostiene la capacidad de *aprender por la experiencia* y por lo tanto de desarrollarse emocionalmente, situación que como vemos solo es posible en el humano si éste es sostenido por la capacidad materna de ofrecer su mente como continente de ansiedades básicas y como capaz de “pensar” las situaciones que el desarrollo va planteando a cada paso.

Este modelo también puede aplicarse para la comprensión del proceso de aprendizaje en la escuela, universidad o en cualquier situación de la vida que implique la internalización de nuevos conceptos.

Los maestros, profesores y también las escuelas reciben las proyecciones de sentimientos que los niños, jóvenes o adultos, individualmente o bajo la forma de fenómenos grupales no pueden tolerar en ellos tales como soledad, confusión, pánico, encierro, culpa, depresión o desesperación.

Ninguno de nosotros está exento de la emergencia de ansiedades en la situación de aprender de la experiencia, ni yo misma al hablarles hoy a ustedes.

Retomando ahora el tema del aprendizaje en Psicoanálisis, es sabido que la formación analítica clásicamente está basada en tres elementos: análisis personal, seminarios y supervisión del trabajo clínico. De los tres, ahora me voy a dedicar especialmente a la supervisión psicoanalítica, tema que me interesa profundamente y desde hace mucho tiempo. Es más, creo que la supervisión es **el** espacio privilegiado de transmisión del psicoanálisis.

Considero que la supervisión es fundamental a lo largo de toda la vida profesional de un psicoanalista. La nuestra es una profesión solitaria, y el narcisismo nos tiende emboscadas que nos empujan al terreno de nuestras propias resistencias al análisis. La supervisión y el intercambio con colegas sobre nuestro desempeño clínico, nos ayuda a iluminar nuestras propias dificultades.

La supervisión es un proceso que ayuda a un analista en formación a internalizar la *actitud analítica*, a la que me referí en algunos trabajos. (Ungar, 2000).

El concepto de *actitud analítica* no resulta fácil de definir. Por una parte, tiene una estrecha interdependencia con el *encuadre*, Pienso al encuadre, más allá de los aspectos formales (tiempo, lugar, honorarios, etc), como una condición a ser internalizada. El verdadero eje del encuadre se encuentra en el estado mental del analista, y en esto sigo las ideas de Donald Meltzer. En un trabajo presentado con una colega (postulamos que el encuadre analítico está constituido por la dupla atención flotante-asociación libre, de allí que cualquier alteración en ese transcurrir nos alertará de una trasgresión técnica posible en cualquiera de los dos polos de la pareja analítica.

Una interrupción del estado de atención flotante, alertado por una irrupción ya sea de un sentimiento, fantasía u ocurrencia contratransferencial, nos alertarán de una posible ruptura del encuadre por parte del analista.

Brevemente, la actitud analítica comprendería elementos tales como la receptividad, la disposición a la observación, la tolerancia tanto al misterio como al desconocimiento y la inclinación a tratar de reflexionar antes que actuar.

También me referí en otro trabajo (Busch de Ahumada y Ungar, 2001) al enfoque de la supervisión que “se aparta de todo lo que las circunstancias lo permitan de una “enseñanza” directa, privilegiando la contención y el esclarecimiento de las inevitables ansiedades del supervisado como parte constitutiva del curso de la tarea analítica”

Con respecto a las ansiedades, así como no puedo pensar en un análisis que no sea atravesado por fenómenos de *acting out* y de *enactment*, no creo que existan procesos de supervisión sin alguna disrupción por parte de alguno o ambos miembros de la dupla.

La idea de *disrupción* aparece como contraria a *continuidad*, aquello que sigue una secuencia lineal, más o menos esperable en donde el supervisor y el supervisado pueden anticipar de alguna manera como será el devenir del proceso.

Yo entiendo a la disrupción como aquello que emerge en el campo y perturba la unidad-continuidad que tanto el supervisor como el supervisado tienen anticipada en sus mentes. Una vez detectada la disrupción, pueden darse por lo menos dos situaciones: que se produzca una ruptura que dañe el vínculo de trabajo, o que en el espacio abierto por esa disrupción emerja algo novedoso que haga pensar a supervisor y supervisado.

Las disrupciones más evidentes como rupturas del encuadre de supervisión no son difíciles de detectar ni de trabajar sobre ellas.

Quisiera centrarme en lo que podría considerarse como los elementos más sutiles que pueden causar disrupciones en un proceso de supervisión, que se nos van a revelar por un alerta contratransferencial. Si bien considero que los términos transferencia-contratransferencia se refieren al tratamiento analítico, me parece que es válida la extensión al proceso de supervisión en el que transcurren simultáneamente varios vínculos: paciente-analista-, analista-supervisor- ambos con la institución y seguramente identificaciones cruzadas en varios niveles.

Pienso que hay disrupciones que resultan positivas al alertar sobre fenómenos inconcientes de dificultad de contener y elaborar ansiedades en el campo analítico. Al ser develadas y trabajadas, pueden promover el desarrollo de la capacidad analítica en ambos, supervisor y supervisado. Las otras, que podríamos llamar “patológicas”, no promueven el crecimiento pero nos pueden

alertar de un impasse y hasta de una posibilidad de que la supervisión vaya a tener que interrumpirse.

Por otra parte, no es nada sencillo discriminar entre disrupciones benignas o malignas, positivas o patológicas, el límite entre ellas es borroso (además de llevarnos al peligroso lugar de las normas “a cumplir”) y sólo pueden ser denominadas de cualquiera de estas maneras a posteriori, observando los efectos del trabajo de supervisión en el material clínico sobre el que se está pensando.

Ahora voy a presentar dos situaciones de mi propia experiencia para la discusión. En ellas, como se verá, mi contratransferencia tuvo un rol central.

La primer viñeta es de hace mucho tiempo, de mis primeras experiencias de supervisión de training. En ese momento, el analista se mostró muy contento de poder tener un caso de una niña para la supervisión y había hecho un acuerdo de honorarios un tanto reducidos para tener esa oportunidad. Comenzada la supervisión, el analista mostraba dificultades en sostener el encuadre, hacía interpretaciones difíciles de entender para un niño pero se podía trabajar, pensar en conjunto y parecía que las dificultades se iban tramitando.

En una ocasión, el analista suspendió un par de sesiones por un breve viaje. La niña llega a la sesión y comienza a hacer juegos de pelea violentos con los muñecos. El analista le pone límites como decirle que no estaba permitido arrojar al suelo los muñecos. (A mí como supervisora me parecieron innecesarios pero no dije nada). Sigue leyendo la sesión y hasta en el tono de la voz al leer era visible la irritación del terapeuta.

En un momento le pregunto si no le parece que la niña estaba enojada con él por haberle cancelado las sesiones, a lo que me contestó rápidamente: “Total, con lo que me paga!”. En ese momento me sentí profundamente irritada, muy enojada y al principio no dije nada. Luego, al calmarme, pude hablar algo sobre su malestar por el cobro de honorarios bajos y retomamos la tarea. Debo decir que a lo largo del tiempo no progresó la supervisión y tampoco terminó la formación el analista. Retrospectivamente, puedo pensar que las resistencias contra el análisis quizás hayan sido difíciles o hasta imposibles de elaborar o que no pudimos en ese momento hacer una apertura del impasse que se anunciaba, en ese momento la responsabilidad mayor era mía. Pude luego pensar que me había identificado con la pequeña paciente, devaluada por su analista hasta quizás la deshumanización en el sentido de ser considerada un monto pobre de honorarios y me paralicé. Hoy creo que podría haber intentado salir de una contra-identificación proyectiva pues pienso que el candidato tenía noción, aunque sea inconciente, de que no creía en el Psicoanálisis y no se sentía capaz de navegar por las aguas del inconciente. Eso es lo que identificó proyectivamente en mí, su propia sensación de pobreza y yo no lo entendí.

El **segundo material** es de una sesión muy reciente de supervisión, también de un niño.

La analista, al traerlo dijo que sentía que era un caso con el que “no podía”

Brevemente, Lucas tiene 5 años y consultan porque en el su escuela nueva lo describen como un niño violento verbal y físicamente y dicen que es disperso.

La supervisión, comenzó hace 6 meses coincidiendo con el inicio del tratamiento, con una frecuencia de tres sesiones semanales.

La analista lee la sesión del viernes

Lo trae el padre y me dice:

P-estábamos jugando con mi papá, el hace que me come la panza y yo le digo no papá, si me la comes me muero

T: que vas a hacer sin panza?

L: se me sale toda la comida, pero es un juego.

Aquí yo siento una leve incomodidad, pienso que la analista le respondió al juego, al como-si, imponiendo criterio de realidad, Lucas le responde diciendo que se le sale la comida, pero le aclara que es un juego. No intervengo.

T: a que vamos a jugar?

L: saca soldados "a la guerra", y dice "nosotros contra los soldados".

T: en nuestro equipo vamos a estar nosotros 2 y quien más ?

L: nadie más, los animales no, los buzos también (vamos sacando y preparando sobre una mesita) Vos acomodas los soldados mientras yo hago un castillo. ¿Ves? yo puedo pasar por abajo. (armó un espacio en el suelo con almohadones)

T: yo voy a pasar por arriba. En este momento estaban los soldados y buzos sobre la mesa y las sillas y almohadones cerraban el paso.

T y el perro y el oso donde van?

L: no, van del otro lado, yo no entiendo en qué lugar vamos a estar nosotros, De acá tenemos que acomodar

Ahí pienso otra vez que el nene está diciendo que no entiende y me siento incómoda, un poco enojada. También observo que Lucas no puede organizar el juego, que los elementos no son congruentes, que está confundido.

T: yo ahora paso,

L: también traé barcos y estos que son los de papel que yo le hice. El va construyendo una pared con bloques.

T permiso que yo me voy para allá.

L no porque tenemos que matar todo esto.

T entonces no te entendí el juego

L listo no juego nada, jugá vos sola. Se acuesta sobre el diván boca abajo.

En este momento intervengo y le digo a la analista que Lucas la manda a jugar sola porque parece no sentirse entendido en su necesidad de desplegar su estado mental de confusión. El anuncia que va a hacer una guerra y no lo consigue, deja ver como una falla en el splitting básico que permitiría diferenciar en buenos y malos, mezcla una serie de elementos que no son

congruentes: soldados, buzos, sillas y almohadones. El niño es muy explícito: dice “no entiendo adonde vamos a estar y acá hay que acomodar”. Una vez superada un tanto **mi** incomodidad, me permito decirle que la sesión ya arrancó con una dificultad de entenderse: Lucas llega y dice que estaba jugando con el papá a que le come la panza, la analista le pregunta que haría él sin panza, él con esfuerzo le explica que es un juego ubicando así su self mas infantil en la analista y le explica cómo te crees que mi papá me va a hacer un agujero en la panza. El propone un juego y ahí comienza el despliegue de la confusión.

La analista sigue leyendo:

T vos te enojas cuando no te entiendo, pensás que estoy dentro de tu cabeza para saber lo que querés

L: I repite lo que yo digo con tono burlón).

T. el que va a tener que jugar solo sos vos, digo algunas cosas más y el las repite.

L bueno yo ahora tengo que armar una pared.

En ese momento, me pareció que la analista explícitamente le avisa que lo deja solo en el juego, como cuando le avisó antes que se iba a otro lado. Me parece que “se fue” literalmente, abandonó el campo quizás por angustia. Y pienso que voy a tratar de señalarlo de una manera no-superyoica pues si lo hiciera como corrección, repetiría lo que está ocurriendo en el campo analítico.

Le digo entonces que aquí hay algo interesante para pensar. Lucas es un niño que está presionado por la familia y ésta por la escuela para “organizarse”, A mí me parece que él tiene la expectativa que la analista sea receptiva a lo que él tiene para desplegar, que no tiene que hacer cosas que se entiendan en la sesión.

Cuando la analista le dice que no lo entiende, pasa a ser uno más de la lista: maestros, padres, etc. que no lo comprenden.

Lo que me pareció importante de señalarle a la analista es que Lucas muestra una gran motivación para el análisis y que está muy interesado en lo que piensa su analista, la sigue, “le corrige” y le sugiere que va a tener que construir *la pared*.

En esta supervisión, la analista se mostró muy receptiva, muy interesada en comprender sus dificultades y la supervisión siguió en un clima de trabajo productivo.

Conclusiones

En esta presentación he situado al proceso de la supervisión como el espacio privilegiado para la transmisión del Psicoanálisis en tanto se trata de una experiencia compartida y en evolución para ambos miembros del par (y para el vínculo que une y entrama a ambos).

No se trataría de aportar enseñanzas o de hacer correcciones, sino de compartir una práctica que va a permitir volver sobre los aspectos más sutiles en los que la contratransferencia del analista se halla comprometida y se podrá retrabajar sobre ella desde vértices diferentes y alejados de la turbulencia emocional de la sesión.

Quisiera retomar mi planteo inicial de que no hay supervisión sin interrupciones. Ahora quisiera ir más lejos y plantear que las interrupciones son un elemento central pues alertan sobre algo que no está siendo contenido o procesado en el encuadre de la tarea.

Si bien lo que ocurre en el “campo” (Baranger, Baranger, Mom, 1983) del proceso de supervisión es producto de la interacción entre supervisor y supervisado, es el supervisor quien tiene la mayor responsabilidad de contener al analista más joven y transmitir actitud analítica. El supervisor está en una

situación privilegiada, con mayor experiencia y en una mirada con *cierta distancia*, el que está en el *campo de batalla* es el analista.

Considero esencial que el supervisor pregunte al analista si reconoce algo de lo que le está diciendo, si le “suena” compatible con lo que pasa con el paciente.

Para poder trabajar en una supervisión es necesario un contrato tácito de sinceridad, lo que no quiere decir que el supervisor tenga que hacer explícito todo lo que piensa. Como en un proceso analítico, el timing, el lenguaje adecuado, el balance entre la aspiración de neutralidad y la necesidad de intervenir exige un delicado equilibrio.

Referencias

Baranger, M Baranger, W Mom, J (1983) “Process and-non process in analytic work”, IJPA, 64: 1-15

Bion; W.R. Aprendiendo de la experiencia, editorial Paidós, 1987.

Busch de Ahumada, L., Ungar, V. (2001) “Supervision: a container-contained approach”, IJPA, Volume 82, 2001

Freud, S. (1937) Análisis terminable e interminable, Tomo XXIII: 249, Amorrortu, 1999

Ink de Vila, N. Ungar, V.(1988) “Algunas reflexiones sobre el trabajo interpretativo”, XVII Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, Sao Paulo, Brasil, 1988.

Meltzer, D. (1971) “Hacia un sistema de taller”, en Sinceridad y otros trabajos, editorial Spatia, Buenos Aires, 1997: 273.

Melzer, D.: “Con respecto a signos y símbolos”, revista Psicoanálisis, tomo,XXIII, vol 3, 2001.

Ungar; V y Busch de Ahumada, Luisa (2003) “Supervisión: un enfoque continente-contenido”, Libro Anual de Psicoanálisis, vol XVII, 2003: 139

Ungar, V. (2000) “Psychoanalytical Attitude”, APDEBA, 2000

