

Obstáculos organizativos y educativos internos del psicoanálisis: algunos desafíos contemporáneos ¹

César Garza-Guerrero

Decir que la educación psicoanalítica es una tarea imposible es hoy una mera falacia: racionaliza defectos e ineficiencias, y esconde nuestra falta de compromiso y visión presentándola como un falso martirologio.

Marcos T. Phidippides

RECONTEXTUALIZAR Y RECONCEPTUALIZAR LA CRISIS QUE PADECEMOS

Si bien el psicoanálisis estuvo rodeado de un manto de incertidumbre desde sus orígenes, en los últimos años ha habido un creciente interés por ciertos cuestionamientos bien conocidos acerca de su credibilidad como ciencia y su viabilidad futura como una de las profesiones clínicas dentro del complejo campo de la salud mental contemporánea. Esto ha inspirado una proliferación de actividades y debates profesionales en torno del trillado concepto de “la crisis del psicoanálisis”. Por desgracia, la tendencia prevaleciente ha sido seudo-contextualizar los factores causales desencadenantes y “racionalizar” su naturaleza, como si ésta fuera el resultado de la mera incompreensión y de factores externos adversos.

¹ Publicado con el título “Organisational and Educational Internal Impediments of Psychoanalysis: Contemporary Challenges”, en *Int. J. Psycho-Anal.*, 83:1407-1433, 2002.
Traducido por Leandro Wolfson.

Pero la crisis del psicoanálisis no ha surgido por desafíos externos a sus fundamentos científicos. Por el contrario, estos desafíos lo han fortalecido y estimulado, y de hecho han llevado a los miembros de la comunidad psicoanalítica a investigar y justificar su carácter científico. Análogamente, los desafíos a la viabilidad del psicoanálisis como disciplina profesional, dentro de las jurisdicciones progresistas que componen el campo de la salud mental, lo impulsaron a purgarse de sus vicios, mitos y falacias, y por ende contribuyeron a sentar las bases de un esquema referencial sin precedentes respecto de sus potencialidades explicativas e integrativas.

Por doloroso que sea admitirlo y aún más espantoso contemplarlo, la verdadera crisis del psicoanálisis procede de las *incongruencias internas* entre, por un lado, los propósitos explícitos de nuestro modelo educativo, que aspira a formar a las personas en una disciplina científica, y, por el otro, la estructura organizativa, tanto a nivel local como internacional, de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA), la cual, a través de unidades básicas aisladas de control ecuménico –nuestras legendarias sociedades o institutos de psicoanálisis–, impone, implícita y explícitamente, la transmisión homogama y sincrética de una formación y una práctica clínica en gran medida doctrinarias.

La crisis del psicoanálisis tampoco deriva de los desafíos externos que representan sus dos elementos cuestionados, a saber, su credibilidad como ciencia y su factibilidad como profesión clínica. Centrarse en estos elementos equivaldría a atender sólo a los síntomas, pero no a las bases organizativas locales e internacionales y al modelo de formación, que son los factores implícitos en las causas de nuestra situación actual y los que la perpetúan en forma activa. En este estudio propondremos que *la crisis es interna y su carácter es organizativo y, paradójicamente, educativo*. Pese a las limitaciones que esto impone, el psicoanálisis ha alcanzado un nivel relativamente alto de desarrollo como ciencia y como profesión, como se aprecia en la potencia de su método para la exploración de los procesos mentales. Su futuro como ciencia y como profesión puede depender nada menos que de su evolución y transformación. Lo que aquí cuestionamos es la supervivencia de nuestras sociedades e institutos psicoanalíticos tradicionales, tanto en términos de su organización como de su papel educativo, dadas sus características homogamas y sincréticas –vale decir, el psicoanálisis como movimiento y como causa.

Irónicamente, en el transcurso del último siglo, todo lo que hemos

hecho como reacción ante estas “presiones externas” sobre el psicoanálisis ha sido volver a atrincherarnos, centrípetamente, en la misma estructura homógama y sincrética causante de motivar y fomentar estos mismos cuestionamientos. Si hoy tratamos de responder a estos desafíos al psicoanálisis como ciencia y a su posición actual y futura como práctica clínica –a la obsolescencia de nuestro enclaustrado ecumenismo y nuestro sincretismo organizativo y educativo–, nos vemos obligados a recontextualizar la “crisis del psicoanálisis” teniendo en cuenta los factores disfuncionales internos: sus obvias incongruencias y disfunciones organizativas y educativas, con sus universales consecuencias regresivas. Una vez resuelta esta falta de articulación interna, estaríamos en condiciones de abordar nuestros actuales desafíos.

LA INTERACCION RETROGADA DE LOS FACTORES HISTORICOS DETERMINANTES Y LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA ACTUAL

Sería tan ingenuo tratar de explicar nuestra actual disfuncionalidad organizativa y educativa como una mera extensión pasiva, directa y lineal, de los sucesos del pasado, como lo sería exonerar a sus factores históricos determinantes. La primera postura no haría más que racionalizar nuestros presentes mitos e incongruencias, en tanto que la segunda pasaría por alto la proclividad a repetir nuestra historia. Ahora bien: en esta interacción de factores históricos y realidades organizativas y educativas actuales, ¿qué nos impide abandonar la etapa apostólica del psicoanálisis?

Un diagnóstico de nuestra disfuncionalidad actual requiere comprender mejor la interacción entre los objetivos, el liderazgo colectivo y la estructura organizativa (Kernberg, 1978, 1979, 1984a, 1991a, 1991b, 1991c, 1993a), presentes no sólo en nuestro determinismo histórico, sino también en nuestra actual realidad educativa y administrativa, que se autoperpetúa; y esto es inevitable, sobre todo, en el plano de nuestras sociedades e institutos locales, tanto como en el de la IPA.

Nuestra disciplina psicoanalítica se originó, evolucionó y aún está enmarcada dentro de una red congregacional que une y fusiona, en forma inextricable y contradictoria, las prerrogativas y funciones que imponen un “movimiento” y una “causa” (cuasirreligiosa, ideológica, sociopolítica), con las inherentes a las ciencias y profesiones

académicas (Eisold, 1994, 1997; Steiner, 1994; Bergman, 1997). Nuestros fundadores estaban inmersos en un único sistema de control homogámico en el que se mezclaban los objetivos científicos y educativos con ciertas prerrogativas instauradas a fin de defender los intereses sociales y profesionales del psicoanálisis –principalmente, para protegerlo como “movimiento” y como “causa” (Rustin, 1985; Eisold, 1994; Bergman, 1997)–, dentro de una plétora abrumadora de fenómenos colectivos regresivos (en particular, la disociación y los procesos disociativos generadores de paranoia) derivados de esas mismas incongruencias educativas y administrativas. Nuestra situación presente no difiere en cuanto a la vulnerabilidad universal de nuestras asociaciones, sociedades e institutos, que padecen esos mismos dilemas, los generan y los perpetúan. Si seguimos experimentando, en nuestras sociedades, las mismas dificultades y conflictos, ello se debe simplemente a que compartimos con Freud y con los fundadores del psicoanálisis una común vulnerabilidad humana y la tendencia a entregarnos a fenómenos grupales regresivos, sobre todo en el marco de la confusión y discrepancia entre nuestros objetivos y nuestra estructura administrativa, ya que administramos las mismas tareas –la formación y análisis didáctico de los candidatos– en iguales condiciones de confinamiento (organizativo y educativo) y de contradicción.

La disociación entre los objetivos (en apariencia educativos y científicos) y la estructura organizativa (que combina un modelo educativo monástico con características típicas de una escuela comercial) en nuestras sociedades e institutos actuales conduce a la idealización de sus marcos de referencia y del análisis personal, orquestada en una atmósfera de confinamiento donde se mezclan los propósitos terapéuticos con los educativos. Ambas cosas –la disociación entre los objetivos y la estructura administrativa, así como la idealización primitiva del análisis personal– generan serias disfunciones organizativas y fenómenos colectivos de regresión, incluido un clima de instrucción predominantemente doctrinaria y una espiral ascendente de angustias paranoicas, que a su vez refuerzan la índole cuasirreligiosa y cerrada de la estructura administrativa de estas instituciones (Holzman, 1976a, 1976b, 1985, 1993; Kernberg, 1986, 1993a, 2000, 2001; Garza-Guerrero, 2002a, 2002b).

En el lapso de un siglo, y como resultado de la interacción, activamente perpetuada, de los determinantes históricos y de las incongruencias organizativas y educativas, nuestras sociedades e

institutos tradicionales se han amalgamado y han recreado el sincretismo absolutista inherente al movimiento psicoanalítico de comienzos del siglo XX. A partir de disonancias organizativas y educativas, la quimera implícita de condensar criterios educativos y proselitismo en un sistema cerrado de vigilancia hegemónica –aberración congénita del grupo de los fundadores originales (nuestra primera Sociedad/Instituto)– degeneró en el meta-Estado actual, en el que la IPA y sus sociedades e institutos miembros se han apropiado de prerrogativas y funciones inconciliables, y las imponen sincréticamente; entre ellas las siguientes:

- a) las educativas y las relacionadas con la investigación científica (tarea propia de las universidades);
- b) la normatividad y regulación de la práctica profesional y de su proselitismo, incluidos los aspectos económicos, políticos e ideológicos (tarea propia de una sociedad convencional de profesionales y/o especialistas); y
- c) los simulacros de acreditación, certificación, educación permanente y recertificación (tarea propia de organismos de gobierno o entidades civiles, así como de cuerpos colegiados interinstitucionales, locales y externos, y de agrupaciones o coaliciones nacionales que tienen representación múltiple y son independientes).

La confusión e imposición de prerrogativas y funciones educativas, junto con el proselitismo social, político e ideológico, y su manejo como si fueran dimensiones isomórficas, no sólo limita en nuestras instituciones los objetivos educativos y la exploración de nuevas ideas, sino que multiplica, consolida y perpetúa las manifestaciones multifacéticas y el carácter disfuncional de nuestros fenómenos colectivos regresivos, así como de nuestra jerarquía organizativa.

OBSTACULOS IMPORTANTES DE NUESTRO SINCRETISMO ORGANIZATIVO

Las incongruencias organizativas y educativas, realimentadas en el plano local e internacional durante un siglo, dieron lugar a un sistema de “derechos” que sólo autorizan (*per sacratu benediction*) la formación “oficial” exclusiva en psicoanálisis, en todos los países

del mundo, a través de nuestra unidad básica de control ecuménico: las ancestrales sociedades e institutos.

Este sistema –colosal amalgama del sincretismo en su máxima expresión– confluye y se sintetiza en una única “consagración” local e internacional, una serie de preceptos y procedimientos pluridimensionales conectados con una multiplicidad de funciones y prerrogativas, tan incongruentes que en cualquier otro campo científico o profesional de ordinario se anularían entre sí. Pese a ello, en nuestro contexto de fenómenos regresivos colectivos (o sea, las idealizaciones primitivas y su contrapartida, los procesos generadores de paranoia), derivados de la interacción de los factores históricos con la actual estructura organizativa del psicoanálisis como “movimiento” –no como ciencia–, dichos preceptos y rituales no sólo adquieren vida propia sino que se revisten de un fervor ideológico cuasirreligioso, el que los transfigura en mandatos y mandamientos apostólicos.

Entre las sanciones y prerrogativas acordadas desde afuera en forma supraordinada por nuestra asociación internacional, y que se traducen en todas las sedes del mundo en privilegios apostólicos, se destacan las siguientes: a) las patrimoniales (el derecho a reclamar “el legado de una teoría”; b) el proselitismo (el derecho a pertenecer a un “movimiento” y defender una “causa suprema”; c) las educativas (el derecho a recibir únicamente la formación “autorizada”; d) las asociativas (el derecho a una “pertenencia única”); e) las políticas (el derecho a acceder a un poder concedido por el “control absoluto” de una profesión); f) las económicas (el derecho al “usufructo exclusivo” de una herramienta profesional); g) la acreditación (el derecho a un autorreconocimiento educativo “eximio”); h) la certificación (el derecho a ser calificado y reconfirmado de modo endogámico respecto de un estatus “sólo alcanzado en nuestra organización”); e i) la educación permanente y la recertificación “eterna” (el derecho a considerarse actualizado y preparado a perpetuidad, en tanto y en cuanto se mantenga la afiliación y se paguen las cuotas locales e internacionales).

En este trabajo, exploraremos los impedimentos derivados de estos derechos apostólicos distorsionados, que representan nuestro sincretismo organizativo y educativo, a lo largo de seis dimensiones fundamentales de acción del psicoanálisis, relacionadas con: 1) la educación monacal; 2) la falta de paradigmas organizativos; 3) los sistemas endogámicos de acreditación y certificación; 4) las inercias profesionales indiferenciadoras; 5) el filocenobismo social y político

y la irrelevancia social; 6) la codependencia patológica, tanto en el plano local como internacional.

1. Educación monacal

Tradicionalmente, en la formación psicoanalítica se emplean dos arquetipos en apariencia diferentes: el modelo tradicional de Eitingon, establecido en 1923, y el modelo francés, introducido en la década de 1960. En la mayoría de las instituciones que pertenecen a la IPA prevalece una versión degradada del primero (Eitingon, 1923; Kächele y Thomä, 2000), y sus preceptos básicos siguen guiando y regulando la formación de los psicoanalistas por intermedio de la Comisión Internacional de Nuevos Grupos, de los nuevos grupos de estudio y de las sociedades psicoanalíticas provisionales. El modelo francés tuvo menor difusión, y sólo alcanzó a algunas sociedades fuera de Francia.

Cabe señalar que si bien el modelo francés surgió como respuesta crítica al tradicional, las diferencias entre ambos han sido más filosóficas y virtuales que estructurales y reales. En un análisis crítico sistemático, Kernberg (2000) destacó los problemas comunes de ambos sistemas educativos, entre ellos la infantilización de los candidatos, el aislamiento científico y la ignorancia, la falta de responsabilidad respecto de la experiencia educativa previa de los candidatos, el autoritarismo, la violencia y la arbitrariedad, así como la negación de la realidad externa y de sus efectos sobre la formación psicoanalítica.

Ambos modelos son fundamentalmente monásticos y propios de una escuela comercial (Kernberg, 1986, 1993a), y en tal sentido son homógamos (o sea, promueven la clonación psíquica endogámica: entre iguales, para iguales y conducente a que haya un mayor número de iguales) y homogéneos (un programa uniforme para todos, más allá de las profesiones previas de los candidatos). Este tipo de formación –que sólo exige un compromiso de tiempo parcial y está divorciada de las universidades y centros de investigación, así como del apoyo de organismos gubernamentales y civiles– fue denunciada hace mucho tiempo por Anna Freud como un auténtico anacronismo. En sus palabras, “el actual sistema de tiempo parcial me parece tan poco actualizado como si los servicios religiosos debieran seguirse impartiendo en las catacumbas, porque fue allí donde los primeros cristianos tenían que congregarse” (1966, pág. 81).

Sin el sustento público o privado de los sistemas educativos convencionales (infraestructura material, sistemas administrativos, económicos, informáticos, didácticos o de investigación, planificación integrada a la comunidad), los candidatos y sus instructores se someten devotamente a programas totalmente contrarios a los principios que rigen la educación en general, y la educación permanente en especial. Para los candidatos, pagar las cuatro sesiones semanales de análisis didáctico, las supervisiones y los seminarios constituye (en todas partes) un *via crucis*. La consecuencia es que, para sobrevivir, deben tener más de un empleo, y sólo pueden dedicar un tiempo limitado al proceso educativo, con resultados mediocres. Por otra parte, encontrar el número mínimo de pacientes capaces de realizar cuatro sesiones semanales para su graduación es una odisea generalizada.

Sin embargo, en nuestros institutos la formación psicoanalítica tradicional sigue dedicando toda su atención, a lo largo de esta prolongada capacitación de tiempo parcial (que lleva de seis a doce años, en promedio) a una única modalidad de intervención y tratamiento clínicos: el “psicoanálisis clásico”. Las idealizaciones primitivas y los procesos generadores de paranoia, inherentes a nuestras contradicciones organizativas y educativas, sumadas a la institucionalización transgeneracional del hecho de abstenerse de toda reacción emocional contraria a la defensa de nuestra “identidad” y “esencia” psicoanalíticas, dan por resultado, paradójicamente, que esta formación sea adoptada hoy por menos del uno por ciento de las derivaciones epidemiológicamente posibles en el campo de la salud mental (Jiménez, 2000).

Aunque los analistas didactas, los profesores y los candidatos viven por y para la práctica clínica del psicoanálisis y otras formas de psicoterapia, en nuestros institutos aún persiste un clima muy confuso e ideológicamente trastocado respecto del examen idiográfico y nomotético actual de las similitudes y diferencias entre el psicoanálisis y las psicoterapias de él derivadas (Ticho, 1970; Kernberg 1980, 1986, 1999; Stone, 1982; Wallerstein, 1988b, 1989a, 1989b; Garza-Guerrero, 1993, 2002a, 2002b). A pesar de que nuestro modelo educativo ha anatematizado la enseñanza y el examen científico de la psicoterapia —y en contraposición con la arrogancia seudoerudita y las actitudes despóticas hacia las psicoterapias de orientación psicoanalítica que siguen prevaleciendo en la mayoría de los institutos de psicoanálisis—, las pruebas empíricas actuales indican que el psicoa-

nálisis y la psicoterapia, lejos de ser tratamientos de “primera” y “segunda clase”, respectivamente, son en verdad formas de intervención que tienen, tanto en el plano de las dimensiones como de las categorías, áreas operativas de convergencia y divergencia, resultantes de un mismo marco de referencia psicoanalítico, pero con variantes específicas en materia de estrategias, tácticas y técnicas, y con claras justificaciones e indicaciones para distintas situaciones clínicas (Wallerstein, 1966, 1986, 1988a, 1989a, 1989b; Ticho, 1970; Kernberg, 1977, 1980, 1984b, 1986, 1992a, 1992b; Kernberg et al., 1972, 1989; Garza-Guerrero, 1981, 1985, 1988, 1989, 1994, 2002a, 2002b).

Por último, el sistema tripartito de enseñanza impartida en nuestros institutos (tratamiento obligatorio, seminarios teóricos, supervisiones) no integra, salvo raras excepciones, la exposición de las ideas con su análisis crítico ni con programas de investigación clínica; mucho menos aún existe algún intento de explorar las pruebas científicas que presenta la bibliografía, o su correspondencia o coherencia externa con las disciplinas afines; en lugar de ello, los institutos transmiten, reciclan y reafirman siempre las mismas ideas, sin producir ningún conocimiento nuevo (Kernberg, 2001; Garza-Guerrero, 2002a, 2002b). Por lo tanto, esta evidente inocencia académica y clínica, junto con la proverbial pasividad de analistas y candidatos durante la formación (Cooper, 1995), contribuye a que continuemos inmersos en las transferencias idealizadoras y los procesos paranoicos que fueron típicos del movimiento psicoanalítico a principios del siglo XX, y que siguen perpetuando la interacción de los factores históricos con nuestras actuales realidades educativas y organizativas (Rustin, 1985; Kernberg, 1986; Garza-Guerrero, 1994). Como señala Cooper (1995), nuestras instituciones psicoanalíticas tradicionales, preocupadas por la incuestionada transmisión de sus teorías y técnicas, soslayan los resultados de la investigación contemporánea, y corren el riesgo de quedar aisladas por su propia ideología y creencias.

2. Nuestra doble “esterilización mutua”: fragmentación conceptual y falta de paradigmas organizadores

La potencialidad creativa de cualquier teoría que se presume basada en fundamentos científicos depende de su capacidad para integrar los hallazgos resultantes de su propia metodología con los de

disciplinas afines, cuyas fronteras convergen con las propias; vale decir, depende de su coherencia externa (Kernberg, 1975; Holzman y Aronson, 1992). Desgraciadamente, el analista/terapeuta/candidato/alumno de nuestros institutos de psicoanálisis y psicoterapia no está anoticiado, por lo general, de la metodología contemporánea de las investigaciones empíricas que se llevan a cabo en psicoanálisis y psicoterapia en las universidades. O sea, la información derivada de tales investigaciones no afecta los planes de estudio de los candidatos o alumnos, ni sus proyectos individuales de educación permanente. Lo que es aún peor, no los preparamos para cuestionar o analizar críticamente las ideas que “se sirven diariamente en la mesa” de los seminarios y supervisiones colectivas, y mucho menos para integrar de manera crítica los enormes avances producidos en psiquiatría, psicología y las neurociencias.

Como nos recuerda Peter Fonagy (1999), en la primera mitad del siglo XX hubo grandes figuras (Erik Erikson, Anna Freud, Melanie Klein) procedentes de las artes, la filosofía o la educación que enriquecieron el psicoanálisis. El hecho de que en el pasado la formación en psiquiatría o psicología clínica no fuese esencial para practicar el psicoanálisis no significa que hoy estemos en la misma situación. El propio Fonagy señala que las condiciones en que hoy debe practicarse el psicoanálisis cambiaron radicalmente de las prevalecientes hace treinta o cuarenta años. Dos grandes revoluciones tuvieron lugar en la labor clínica en salud mental y en las ciencias de la conducta: una relacionada con las neurociencias y los avances biológicos en cuanto al funcionamiento cerebral, y la otra con la sistematización cognitivo-conductual en la psicología académica y clínica. Estas revoluciones son desconocidas por el analista o candidato promedio que no ha gozado del beneficio de una residencia o de un programa de posgrado, de tiempo completo, en psiquiatría o psicología clínica; también la ignora cualquiera que se haya mantenido ajeno al medio universitario. Aunque nada impide que ambas disciplinas sean integradas al psicoanálisis (Bleichmar, 2001), nuestro confinamiento organizativo y educativo ha dejado fuera al psicoanálisis, lamentablemente, de estas dos dimensiones, en las que los progresos fueron significativos (Fonagy, 1999).

Por otro lado, si nos quedamos dentro de nuestras propias fronteras, es verdad que hubo enormes avances metodológicos en cuanto a la investigación empírica sobre el psicoanálisis y la psicoterapia (Horowitz, 1985, 1993, 1995; Kernberg, 1993b; Kernberg et al.,

1972; Luborsky, 1984, 1989; Luborsky et al., 1988; Luborsky y Crits-Christoph, 1990; Kächele, 1988; Kächele y Thomä, 1995; Wallerstein, 1986, 1988b, 1995), que nos aseguran la factibilidad de un examen cualitativo y cuantitativo de las proposiciones del psicoanálisis; pero lo cierto es que en la actualidad la técnica psicoanalítica lleva años de ventaja a cualquier posibilidad metodológica de hacer justicia a los elementos esenciales de un tratamiento clásico, como la transferencia-contratransferencia, la reconstrucción y el cambio psíquico. Si bien los avances actuales insinúan un apasionante y promisorio futuro (Kernberg, 1993b), el psicoanálisis sigue siendo una disciplina clínica con una metodología incipiente en su evolución y evaluación.

En las presentes circunstancias, nuestra práctica psicoanalítica tradicional no satisface los cánones fundamentales de una actividad científica; requiere urgentemente un fortalecimiento de las pruebas que le servirían de base, realizado con un marco epistemológico más amplio, y una integración con los avances de las neurociencias, la epidemiología, la genética, la psicofarmacología y los estudios cognitivo-conductuales (Fonagy, 1999; Bleichmar, 2001). Además, según señala Fonagy, nuestra práctica clínica no mantiene ninguna relación estrecha o lógica con nuestra multiplicidad de teorías: una teoría genera distintas técnicas y, a su vez, una misma técnica puede justificarse desde diferentes corrientes teóricas. No poseemos una base epistemológica y referencial (o sea, una teoría validada) a partir de la cual deducir dicha práctica o fundarla razonablemente. La estrategia epistemológica del clínico deriva, más bien, de un inductivismo enumerativo (en contraste con uno de índole eliminatoria) y, en consecuencia, siempre es proclive a reconfirmar patrones terapéuticos interactivos que, a su vez, tienden a convertirse en mandatos doctrinarios.

Los problemas inherentes a una práctica clínica basada en argumentos inductivos contribuye a explicar la proliferación de teorías y metáforas pseudoexplicativas; y lo que es aun más grave, sigue diciendo Fonagy (1999), existe en la comunidad psicoanalítica una progresiva desarticulación conceptual y una ausencia, de por sí crítica, de acuerdo general. En sus palabras: “Ya no acumulamos conocimientos [...] Cada uno desarrolla la disciplina siguiendo su propia dirección individual” (1998). Sugiere este autor que la pérdida de un paradigma organizador genera un “importante problema epistemológico de fragmentación conceptual” y, como resultado, “la desconcertante ausencia de premisas compartidas” –de ahí nuestro

sectarismo pluralista. Si nuestra esterilización mutua con lo de afuera (nuestra falta de coherencia externa) es crítica, lo es más aún nuestra esterilización mutua con los de adentro (vale decir, la falta de postulados consensuados que deriven de un mismo marco de referencia epistemológico). Esta doble esterilización mutua es la causante de nuestro estancamiento retrógado: no generamos conocimiento, más bien perseveramos en nuestro culto, dedicados a la acumulación de “escuelas” y de sectas.

El avance hacia un fundamento de razonamiento deductivo, a partir del cual pueda inferirse la práctica clínica, no puede depender únicamente de una metodología inductiva basada en la exploración de casos clínicos individuales, como hemos venido haciendo durante un siglo. Fonagy (1999) concluye su examen de los problemas epistemológicos del psicoanálisis y de la actual práctica clínica proponiendo un nuevo marco de referencia para aquél, resultante de tender puentes integradores en una doble dirección, hacia las dos dimensiones ya mencionadas de la psiquiatría y la psicología clínica. Sus conclusiones y propuestas tienen serias implicaciones, no sólo para nuestro modelo educativo y nuestra estructura organizativa local e internacional, sino también para otro de nuestros problemas más acuciantes: la falta de sistemas de acreditación y certificación, así como de educación permanente, locales, externos y auténticamente independientes.

3. La falta universal de sistemas de acreditación y certificación, así como de educación permanente, locales, externos e independientes

La falta, en todo el mundo, de sistemas de acreditación y certificación externos e independientes –legalmente aprobados por los Ministerios de Educación o por cuerpos colegiados autónomos en los respectivos países– en nuestras sociedades e institutos de psicoanálisis es prueba fehaciente de nuestro aislamiento cuasirreligioso y de nuestro funcionamiento sincrético como movimiento homógamo y ecuménico, más que como una disciplina científica y profesional.

Disociados entre el empeño por preservar la incuestionada transmisión de nuestras ideologías y creencias (el psicoanálisis como movimiento y/o causa), por un lado, y la necesidad de participar en los estudios científicos del campo de la salud mental, por el otro (Levinson, 1994), persistimos en adherir a un sistema supraordinado centenario que bendice desde afuera el exclusivo y universal “reconocimiento de la formación oficial en psicoanálisis”.

Este sistema, único en su especie entre las ciencias y profesiones actuales, proviene de, y preserva, el control exclusivo de un “derecho” concedido por primera vez a los secretos poseedores del anillo del círculo íntimo de Freud (Gay, 1988; Grosskurth, 1991; Kerr, 1993). Si ya en la época de este último la restricción al pequeño grupo de sus fieles seguidores era un signo regresivo y descaminado de la confusión entre los objetivos educativos y la estructura social homogama que caracterizaría al psicoanálisis, al tratar de preservar este sincretismo en la interacción entre los factores históricos y nuestras incongruencias administrativas y educativas actuales, transformamos nuestro sistema organizativo en una aberración internacional, controlada en forma ecuménica.

El sistema hegemónico de control exclusivo de los “derechos” (residuo del “movimiento” psicoanalítico) ha confundido durante un siglo, y continúa confundiendo, el temor a la pérdida de la comunión colectiva y la lealtad a nuestro sistema homogamo (el psicoanálisis como “causa”), con la aceptación de genuinos mecanismos independientes externos de acreditación y certificación del psicoanálisis como disciplina y profesión científicas. Se confunde la calidad y las normas con la pertenencia y la afiliación. Este sistema ha creado obstáculos sustanciales para el desarrollo del psicoanálisis:

a) La carga extremadamente grande, en lo emocional y lo económico, impuesta por la apertura e inducción doctrinaria de nuevos grupos (virtualmente, procesos de “psicoclonación” ejercidos por una sociedad o instituto madre, o por comisiones patrocinadoras de una asociación regional o de la IPA), así como el mantenimiento (mediante visitas *ad hoc* a las sedes, patrocinio, comisiones de enlace y de asesoramiento/consulta) de una cohesión uniforme entre las sociedades miembros, a menudo perturbadas y divididas por fenómenos regresivos colectivos producidos por sus propias incongruencias organizativas y educativas.

b) El divorcio paranoide respecto de las instituciones públicas, que bloquea el apoyo económico normalmente recibido por las instituciones educativas reconocidas por la comunidad.

c) La ya mencionada doble “esterilización mutua” derivada de nuestra endogamia intelectual e ideológica, que no hizo sino acentuar y multiplicar, a lo largo de varias generaciones, nuestras anomalías y “malformaciones congénitas”.

d) El sometimiento a una filosofía de “criterios mínimos” para la

formación tradicional, que soslaya la calidad de los resultados obtenidos y las incongruencias provenientes de la diversidad de situaciones que enfrentan las sociedades miembros en todo el mundo.

e) El despotismo pseudoerudito que limita a un “consejo de notables” de nuestras respectivas comunidades el poder de decidir qué es y qué no es psicoanálisis, y quién es o no psicoanalista.

f) Por último, el omnisciente ensimismamiento en idealizaciones paranoides colectivas, que anula la autocrítica y una reflexión seria y objetiva sobre nuestra situación actual, tanto en el plano local como internacional.

Los problemas relacionados con la acreditación y certificación independientes de los programas psicoanalíticos, así como con la educación permanente y la recertificación, han alcanzado niveles alarmantes en numerosos países y comunidades académicas, donde no sólo no existen mecanismos (internos e independientes) para acreditar los programas psicoanalíticos de formación y certificar cierto nivel de experiencia de los candidatos, sino que ni siquiera existen para la profesión o la práctica clínica anterior al inicio de la formación. En consecuencia, debido a sus procedimientos indiferenciadores y homogeneizadores, esa formación termina por desprofesionalizar lo que antes constituía una identidad profesional.

En la mayoría de los países en que nuestro “movimiento” ha proliferado, los analistas y las instituciones que los forman nunca se han sometido a los procedimientos externos e independientes de acreditación, certificación, educación permanente y recertificación aplicados en otras ciencias y profesiones convencionales que prestan servicios clínicos a la comunidad. De hecho, en muchos países la “pertenencia internacional” se explota como si fuera un instrumento capaz de acreditar, certificar y recertificar a perpetuidad, en la medida en que se paguen las cuotas. A falta de legítimos estudios universitarios de posgrado, aprobados por sistemas oficiales y/o por el reconocimiento y certificación académicos y profesionales externos, hoy es corriente en muchos países que las personas hagan su propia promoción comercial mediante tarjetas de presentación, o en las páginas amarillas de la guía de teléfonos, con avisos como “miembro de la Asociación Psicoanalítica Internacional”.

4. *La formación psicoanalítica como indiferenciación profesional regresiva y profesionalismo “sui generis”*

Cualquier empeño por resolver los problemas vinculados a la ausencia universal de mecanismos independientes, locales y externos, de acreditación y certificación tiene que partir de esta pregunta: ¿qué tipo de programas debemos acreditar y a qué tipo de graduados debemos certificar?

Pese a todos los eufemismos y negaciones, el psicoanálisis es una disciplina eminentemente clínica: sus fundamentos se sostienen o no según lo que pase en el foro de sus aplicaciones clínicas. Esto implica la responsabilidad de contar con sólidos antecedentes educativos y criterios estrictos de graduación, especialmente en instituciones interdisciplinarias como las nuestras, en las que los objetivos de los programas tienen una dimensión clínica. Por desgracia, las idealizaciones primitivas no sólo contribuyeron a ignorar los criterios básicos actualizados de formación en cada disciplina, dentro de las complejas y exigentes dimensiones contemporáneas de la salud mental y las ciencias de la conducta, sino que los han rechazado por considerarlos impurezas innecesarias, que podrían contaminar la asimilación de las doctrinas en nuestros claustros.

En el marco de las actuales demandas a nuestra práctica clínica, es alentador observar que la Comisión de Preparación y Progreso (Committee on Preparedness and Progress, COPAP) de la Asociación Psicoanalítica Norteamericana ha promovido la definición de los elementos fundamentales de la formación y el diseño de programas educativos complementarios, orientados por criterios precisos, para la selección y promoción de los candidatos, así como para cada una de las diversas disciplinas que componen la formación psicoanalítica actual. Es necesario subrayar la naturaleza específica y selectiva de los criterios, objetivos y planes propuestos por la COPAP, que contrastan con el requisito tradicional de tener simplemente un título universitario y/o haber completado algún programa de posgrado. La orientación, contenido y filosofía de los programas educativos en el área de la salud mental son tan variados —de un país a otro, y aun de un programa a otro dentro de una misma ciudad—, que la posesión de diplomas, certificados, créditos, títulos de especialidades, licenciaturas, maestrías y doctorados no garantiza, *per se*, la seriedad curricular. Sin embargo, con nuestras necesidades y limitaciones actuales, y con las expectativas sobre cuándo nuestras sociedades e institutos tradi-

cionales comunes, más allá de cumplir con sus objetivos catequizadores, asumirán la responsabilidad de implementar estos ambiciosos programas de educación complementaria, no vamos a ninguna parte.

En este sentido, y en contraste con las medidas progresistas adoptadas por la COPAP en cuanto a nuestras limitaciones y a las sugerencias que ha hecho para aliviarlas, es lamentable tener que señalar la tendencia creciente en los institutos de psicoanálisis y/o psicoterapia de muchos países, afiliados o no a la IPA, a otorgar títulos de especialidad, maestrías y doctorados tan pronto se obtiene un diploma universitario, o tras una superficial experiencia clínica de tiempo parcial luego de la graduación, con sólo insertar unas pocas materias introductorias o complementarias en la formación de tiempo parcial, de por sí ya deteriorada. No obstante, en ausencia de un real interés educativo, así como de un auténtico modelo educativo, y del apoyo externo que permitiría reunir los doce elementos básicos (que detallaré más adelante) capaces de generar una genuina reorganización, y así cumplir con las expectativas de los alumnos y candidatos –más allá de “hacer frente” a la competencia externa–, el propósito no es sino ofrecer un “camino fácil” (sin el nivel de idoneidad y las demandas propias de un modelo de residencia *full-time* en un medio universitario) para la obtención de títulos y certificados que, por otro lado, garanticen la fidelidad de la clientela.

En los últimos veinticinco a cincuenta años, los institutos de psicoanálisis y/o psicoterapia tradicionales y corrientes –incluidos los afiliados a la IPA– no han producido un solo artículo que mereciera ser publicado en una revista científica con arbitraje editorial (ni siquiera en *International Journal of Psychoanalysis*). ¿Cómo podemos imaginar que, con esa infraestructura, dichos institutos serían capaces de ofrecer “títulos de especialidad” que satisfagan las complejas demandas actuales en el campo de la salud mental y las ciencias de la conducta, para no hablar de “maestrías” y “doctorados” tendientes a la generación de conocimientos?

Si, como he señalado, la estructura administrativa, el modelo educativo y los recursos humanos y económicos para la formación psicoanalítica tradicional –aunque fuera como una subespecialidad de una especialidad clínica de posgrado, simultánea o posterior a una residencia *full-time* en psiquiatría o psicología clínica, o posterior a un doctorado en salud mental o ciencias de la conducta– se han vuelto obsoletos para el nivel de exigencia que hoy tenemos, parece sumamente aventurado ofrecer una “especialidad en psicoanálisis” inme-

diatamente después de que el individuo se gradúe o se convierta en un “profesional independiente”, para no hablar de una maestría o un doctorado, que supuestamente consolidarían una reprofesionalización *sui generis*.

Tengamos en cuenta, además, los siguientes puntos:

1) “Más de cien años después de su fundación, todavía se duda mucho, dentro y fuera de la disciplina, sobre lo que es el psicoanálisis o un tratamiento psicoanalítico, cómo actúa y a quiénes está dirigido” (Tuckett, 2001a).

2) Un examen cualitativo y cuantitativo de algunas de nuestras construcciones conceptuales centrales (como la de *proceso psicoanalítico*) revela que ni siquiera diez analistas didactas o supervisores de un mismo instituto, no digamos de diferentes países o continentes, son capaces de llegar a un consenso al respecto (Vaughan y Roose, 1995; Vaughan et al., 1997).

3) Aún carecemos de un marco de referencia epistemológico validado que permitiera pasar por el cedazo nuestros soliloquios imaginativos, tornando así posible –o imposible– fundarse en la realidad del conocimiento establecido fuera de nuestros consultorios (Emde y Fonagy, 1997; Olds y Cooper, 1997; Bleichmar, 2001); como consecuencia de ello, nuestra profesión no satisface todavía los cánones principales de una actividad científica (Fonagy, 1999, 2000).

4) Más alarmante aún es que todavía no han sido definidos de manera consensuada, o por lo menos comunicable, y por ende enseñable, los elementos esenciales de la única modalidad de intervención (el “psicoanálisis clásico”) a la que seguimos devotamente confinados en nuestros planes de estudio catequísticos (Cavell, 1988; Garza-Guerrero, 2001; Tuckett, 2001a, 2001b; Ellman, 2000).

5) Por último, a la luz de los avances contemporáneos en las neurociencias, la psiquiatría y la psicología (Bleichmar, 2001; Fonagy, 2000; Panksepp, 2000), los desarticulados “artículos de fe” (en las palabras de Wallerstein, 1988a) de nuestras múltiples escuelas han comenzado a despojarse de los mitos y falacias que los infiltraron.

Si atendemos a estas consideraciones, bien podríamos preguntarnos si el psicoanálisis –como método de exploración, modalidad de tratamiento y marco teórico– puede definirse hoy como una “profesión independiente”, acreditable y certificable de manera supraordinada, en el complejo mundo de la salud mental y las ciencias de la

conducta contemporáneas. ¿O tal vez sólo puede aspirar, en el mejor de los casos, a consolidarse como una nueva “personología”, tanto en su evolución como en su evaluación, con posibilidades de integrarse a otras disciplinas, como la psiquiatría y la psicología, a las que estaría más bien subordinada (al menos epistémica, aunque no ideológicamente), y ser certificable como una subespecialidad profesional, una maestría o un doctorado?

La planificación educativa contemporánea exige incorporar un diagnóstico de los requisitos previos a la formación, así como una definición de los criterios básicos y clínicos de la capacitación previa a la graduación, con vistas a instrumentar programas interdisciplinarios de posgrado—no sólo complementarios, como sugirió la COPAP (o sea, tendientes a compensar deficiencias previas) ni tampoco meramente introductorios (nuestros tradicionales planes de cuatro años de duración)— que respeten selectivamente las secuencias teóricas y clínicas indispensables para la articulación abierta e interactiva de ejes específicos (para cada una de las disciplinas confluyentes, como la psiquiatría y la psicología clínica) y de caminos comunes (en áreas convergentes, como las del psicoanálisis y la psicoterapia, entre otras) y durante todo el período de formación, en un programa de posgrado de residencia *full-time* que siga un modelo universitario.

Los programas interdisciplinarios con residencia no sólo aumentan la identidad profesional previa a la graduación (en lugar de tornarla indiferenciada), sino que integran al psicoanálisis como subespecialidad clínica a una especialidad de posgrado supraordinada y reconocida (vale decir, dotada de fundamentos epistemológicos tanto inductivos como deductivos) y/o como consolidación educativa convergente de una formación de posgrado (en el caso de las maestrías y doctorados). Esto es lo contrario de la desprofesionalización de la identidad previa a la graduación y la reprofesionalización a través de un único programa de formación homogámico y homogéneo, independiente de las disciplinas y las profesiones. En el contexto de nuestro modelo monástico y de nuestra organización y recursos tradicionales, ofrecer títulos de especialidad, maestrías y doctorados inmediatamente después de la graduación es rayano en la ignorancia o en la “inocencia idealizadora”, característica del psicoanálisis como “movimiento” y como “causa” (“errores provocados por la convicción cuasirreligiosa”), o bien en la explotación desvergonzada (errores producidos por la corrupción sociopolítica del grupo, o por la psicopatía individual). Por desgracia, tanto los errores del primer

tipo como los del segundo encuentran terreno fértil cuando las manifestaciones regresivas colectivas desindividualizantes y los fenómenos de seudoliderazgo aprovechan conjuntamente nuestro sistema de “derechos” en bien de la educación psicoanalítica “oficial”, y en todo caso fomentan nuestro sincretismo administrativo y educativo, complementario y ancestral, local e internacional.

Los procesos irracionales de idealizaciones primitivas y paranoides han propiciado una amalgama de prerrogativas y funciones en un único sistema de convalidación ecuménica, el que no sólo nos ha sumido en un mundo de ambigüedades y de sincretismo extremo, sino en un auténtico caos. Por ejemplo, respecto de la posibilidad de una acreditación y certificación independientes y externas del psicoanálisis como disciplina clínica, surgieron desde dentro como mínimo cuatro marcos de definición importantes, de naturaleza endogámica, que se superponen (universalmente), junto con múltiples variantes y combinaciones: el psicoanálisis como subespecialidad clínica, como “profesión independiente”, como “especialidad particular” y como una “supraeducación singular”. En general, las tres últimas variantes, debido a su peculiar naturaleza, deben permanecer aisladas o apartadas de las normas y reglamentos propios de las disciplinas y profesiones clínicas de su respectivo hábitat —ya que, al pagar las cuotas de la IPA, se recibe una acreditación y certificación “como si”. Al confundir las auténticas prerrogativas de la acreditación y certificación con la filiación apostólica y los privilegios de la pertenencia, ¿acaso no corremos el riesgo de desorientar para siempre, si no de engañar, a una cantidad cada vez mayor de estudiantes y candidatos, así como a los que necesitan sus servicios?

¿No deberíamos promover programas de formación públicamente aprobados y apoyados (v. gr., un modelo universitario con residencia *full-time* en psiquiatría o psicología clínica) que conformen el psicoanálisis como una subespecialidad clínica en áreas convergentes, dentro de un contexto abierto, interdisciplinario e interactivo, consolidando así de manera simultánea una identidad profesional previa con una formación de posgrado supraordinada y reconocida (sobre bases inductivas y deductivas establecidas)? ¿Podemos seguir resignándonos a modelos monásticos cerrados y de tiempo parcial, carentes de apoyo y reconocimiento públicos, homógamos y homogenezantes (con lo cual se vuelven indiferenciadores respecto de las identidades profesionales anteriores), que convergen con una identidad profesional previa pero no la consolidan, que no ofrecen una educación de

posgrado supraordinada y reconocida (ya sea una especialidad, una maestría o un doctorado) y presuntamente desembocan en una “profesión independiente”, una “especialidad particular” y/o una “supra-reprofesionalización *sui generis*”, divorciada del marco que regula la administración pública y la vida civil, característico de las disciplinas clínicas en nuestras respectivas comunidades? Teniendo en cuenta nuestras desigualdades y nuestros mandamientos cuasirreligiosos, ¿qué marcos de definición regularían una acreditación externa de nuestros programas y una certificación de nuestros graduados, como existen en cualquier otra disciplina clínica que ofrece sus servicios a la comunidad?

Como la reacción emocional más común frente a cualquier cosa que amenace el *statu quo* es la defensa vehemente de la “identidad psicoanalítica”, debe subrayarse que aquí el peligro consiste en confundir la identidad auténticamente autotélica, que deriva del vínculo con la labor psicoanalítica, de la heterotélica, que consiste meramente en el sentido de pertenencia brindado por la IPA. La diferenciación o confusión entre una individualidad consolidada y una identidad colectiva capaces de hacernos trascender nuestras fronteras y de dar origen a una fecundación mutua (en contraste con la esterilización mutua), por un lado, y por el otro la fragilidad de las inercias colectivas homogéneas y regresivas, que nos exigen aislarnos por temor a la fusión indiferenciadora (en contraste con la integración): he ahí la razón de las legendarias preocupaciones paranoides asociadas con “transformar al psicoanálisis en un sirviente de la psiquiatría” ... o de la psicología, o de las universidades, o de los gobiernos, o de cualquier otro “usurpador externo”.

¿Destruiría al psicoanálisis mantener relaciones más estrechas con las ciencias que tienen sus mismos intereses? ¿O, por el contrario, acaso una mayor integración con la psiquiatría y la psicología le permitiría preservar sus importantes aportes pero también fundar y ampliar su horizonte de evidencia epistemológico? (Gabbard, 1992, 1994, 2001; Kandell, 1998; Fonagy, 1999; Bleichmar, 2001; Garza-Guerrero, 2002b.)

¿Podrá el psicoanálisis organizado sobrevivir en forma sincrética, combinando la adhesión a su autoexcluyente “movimiento” y/o “causa” con la aspiración o el reclamo de ser considerado una ciencia y profesión contemporánea?

5. *Filocenobismo social y político e irrelevancia social*

La idealización primitiva de nuestra organización-madre, como la única “madre buena” que nos provee de alimento, sabiduría, identidad y prestigio, junto con su contrapartida inevitable, la proyección al exterior de la “madre mala” desvalorizada, contribuye a la intolerancia frente a la diversidad de ideas que es característica de los grupos estrechamente unidos en lo emocional (Alderfer, 1980; Eisold, 1994, 1997). Ella demanda una comunión total y absoluta con la ideopatía instucionalizada del “movimiento”. En situaciones homógamas regresivas que vuelven colectivamente indiferenciada la individuación (Turquet, 1975; Anzieu, 1978; Chasseguet-Smirgel, 1984) y entorpecen las más altas funciones autocríticas del superyó (Garza-Guerrero, 1974, 1975, 1989, 1994; Kernberg, 1978, 1980, 1991a, 1991b, 1991c), cualquier propuesta que amenace diferenciarse de la cohesión ecuménica del sistema provoca la exclusión anatematizadora y fantasías de aniquilación.

El estudio de Eisold (1994) sobre la intolerancia a la diversidad de ideas dentro de nuestros institutos de psicoanálisis traza el recorrido de las tendencias cismáticas de la IPA, a partir de nuestros fundadores vieneses hasta el presente. Eisold menciona las escisiones y cismas que hubo en la historia de nuestra organización: en la Sociedad Psicoanalítica de Nueva York y en la Sociedad Británica; en Alemania, Austria, Francia, Noruega y Suecia; en la Argentina, Brasil, Colombia, España, México y Venezuela; y también en Baltimore, Boston, Cleveland, Filadelfia, Los Angeles y Washington. Es preciso observar que algunos de los grupos que se dividieron sufrieron, a su vez, subsiguientes divisiones resultantes de un repetido y aberrante *acting out* de sus fenómenos regresivos (Solís-Garza, 1995) y de la indiferencia ante las incongruencias organizativas subyacentes. Es interesante examinar, asimismo, las similitudes que presenta la crónica de los procesos disociativos en las sociedades que sufrieron estas divisiones internas: basta conocer uno para conocerlos todos (e.g., Jeffrey, 1997). El momento histórico, el lugar geográfico y las personas involucradas pueden cambiar, pero no los fenómenos regresivos colectivos, que son comunes e idénticos en todos los casos.

Aisladas de los sistemas educativos públicos, que podrían brindar una infraestructura administrativa y un compromiso diario de su personal docente, ya sea en jornada parcial o completa –y aun en

forma exclusiva–, la mayoría de nuestras sociedades e institutos dependen, para la formación e investigación psicoanalíticas, de que algunos de sus miembros les donen varias horas por semana (Wallerstein, 1972). El escaso tiempo asignado a la educación apenas basta para cumplir con un mínimo de reuniones vespertinas o de fin de semana; no se extiende a fin de brindar actividades de enlace, aplicadas y permanentes, entre los diferentes subsistemas, ni la tarea individual y grupal de educación e investigación capaz de traducirse en productividad, creatividad y generatividad.

La concatenación de múltiples factores derivados de la desarticulación existente entre el modelo educativo y la estructura administrativa –y expresados en fenómenos regresivos grupales– interfiere, en las sociedades e institutos tradicionales, con las posibilidades de una real productividad. Entre esos factores, los más significativos son: toda la gama de problemas vinculados a la formación de tiempo parcial; la falta de apoyo económico de la comunidad, consecuencia de nuestro autoimpuesto aislamiento provinciano; la rigidez y las angustias persecutorias, que derivan en la impermeabilidad de nuestras fronteras para los intercambios vitales y flexibles con el exterior; nuestra fijación en transferencias idealizadoras colectivas, que somete a los miembros a una homogeneización indiferenciadora; además, la envidia paranoica y el resentimiento hacia cualquier movimiento de individuación que amenace la estabilidad interna del grupo; las dificultades para tolerar el análisis crítico interno de los obstáculos limitativos y sabotadores que se oponen a la generatividad; y la incontenible tendencia a proyectar al exterior el origen de todas nuestras dificultades y problemas.

Todos estos elementos convergen hasta reducir el horizonte de la productividad a lo único que parecería estar más allá de toda recriminación y sospecha, y que le da a la sociedad/instituto su razón de ser: el adoctrinamiento psicoanalítico de los candidatos y, a través de él, la continuación de la “causa”. De ahí que concederles a las sociedades psicoanalíticas una vida independiente –aparte de las actividades monásticas ligadas a la formación–, dedicada a tareas y proyectos propios de una asociación científica, se vuelve extraordinariamente difícil. La idealización primitiva de los análisis didácticos y de nuestros esquemas de referencia, sumada al carácter perentorio que tiene asegurar la continuidad del “movimiento” psicoanalítico, culmina en la consolidación de la supremacía de las acciones monolíticas en torno de la formación de los analistas. Las sociedades e institutos

dotados de un modelo educativo más abierto y permeable, capaces de integrarse a las universidades y a las instituciones públicas y ofrecer programas de auténtica relevancia y repercusión social, son excepcionales.

Ante los actuales retos que sufre el psicoanálisis en la cultura que lo rodea, nuestra fragilidad institucional nos hace replegarnos, centrípetamente, en la idealización de nuestras actividades ecuménicas internas de formación y transmisión. Por consiguiente, hoy, como ayer, nuestra productividad y creatividad externas suelen limitarse a misiones proselitistas, guiadas por el único objetivo interno básico: controlar y preservar el “movimiento” psicoanalítico. En gran medida –y con excepción de unas pocas instituciones psicoanalíticas–, la esterilidad de las sociedades e institutos tradicionales para la productividad externa surge, precisamente, de la confusión entre lo que sería una adecuada representación del psicoanálisis en las instituciones públicas, con las funciones de catequización y conversión a que se han reducido las tareas de “extensión” y “divulgación”. La sociedad tradicional es más proclive a la “evangelización” verbal y al reciclaje de ideas sobrevaloradas, que a un examen crítico de propuestas escritas, sintonizadas con la realidad social circundante. En los institutos tradicionales, “la epistemofobia colectiva de examinar, criticar, escribir y publicar parecería ser un síntoma universal” (Ganzaraín, 1995, comunicación personal). Propiciar y mantener una auténtica presencia crítica e interactiva del psicoanálisis en la comunidad y las universidades –en contraste con su misión evangelizadora– es uno de los más urgentes desafíos que enfrenta el psicoanálisis contemporáneo.

6. Codependencia misional patológica, tanto en el plano local como internacional

Como ya he señalado en otro lugar (Garza-Guerrero, 2002a), es hora de que nos preguntemos si hoy podemos justificar nuestro modelo organizativo homógamo y sincrético, tanto en el plano local como internacional (o sea, en la multitud de sociedades e institutos que son miembros de la IPA). Dudo que aun en el pasado pudiera justificarse, aunque se lo haya racionalizado de diversas maneras (Rustin, 1985; Levinson, 1994). Ya es tiempo de explorar y someter al examen crítico nuestra estructura administrativa y los principios

organizadores de nuestro liderazgo supraordinado, nuestras tareas y funciones primordiales, la subordinación de nuestros diversos subsistemas, así como nuestros objetivos, métodos y filosofía (Holzman, 1976b; Thomä, 1993). Pero aun más importante sería revisar el impacto regresivo de las incongruencias organizativas y educativas patológicamente complementarias, locales e internacionales, que conforman nuestro modelo monástico (Kernberg, 2000, 2001) y de qué manera éste, a su vez, ha contribuido a consolidar y perpetuar la misma estructura colectiva universal y disfuncional que lo generó, y que lo tiene atrapado en un círculo vicioso (Garza-Guerrero, 2002a, 2002b).

Los fenómenos regresivos grupales, sociales e institucionales en el plano local, por un lado, y el liderazgo organizativo en el plano internacional, por el otro, se realimentan y refuerzan recíprocamente. Ambos imponen roles que ejercen una succión centrípeta, lo cual origina sus tendencias homógamas e indiferenciadoras, así como la intolerancia ante la diferenciación y la individuación personal o grupal.

Por ejemplo, desde el punto de vista de la interacción entre los factores históricos determinantes del “movimiento” psicoanalítico y nuestras actuales realidades organizativas, el pasaje de una sociedad “provisional” a una “autónoma” dentro de nuestra entidad internacional trae consigo—por desagradable que sea admitirlo—una desconcertante paradoja: a fin de ser “adultos” y “modernos” y de poder afiliarnos a la IPA, es menester que renunciemos en el plano local a cualquier autonomía potencialmente progresista e individualizadora. Y lo hacemos a cambio del privilegio de ser admitidos en una homogamia internacional indiferenciadora y virtualmente retrógrada, pero que nos confiere un anhelado sentimiento de pertenencia y de identidad colectiva.

Repito: paradójicamente, en nuestra organización internacional el tránsito de una sociedad “provisional” a una “autónoma” requiere, precisamente, la renuncia a aspectos fundamentales de nuestra autonomía. Pero debo añadir algo: no sólo nos aliamos o afiliamos mediante la negación de nuestras contradicciones colectivas internas, sino que, en virtud de nuestro ecumenismo sincretista, somos incluso cómplices al contribuir a interrumpir, si no suprimir, nuestras crecientes posibilidades. Quiero ser claro en este punto, por lo que me apresuro a reiterar: no estoy firmando aquí otro “certificado de muerte” del psicoanálisis en sus aspectos esenciales (o sea, como ciencia y como disciplina clínica). El psicoanálisis ya ha padecido

mucho esto desde sus inicios. Me refiero estrictamente a los corolarios disfuncionales de *nuestro modelo educativo y nuestra estructura organizativa*, locales e internacionales, con los fenómenos regresivos colectivos que le son consustanciales, o sea, el psicoanálisis como “movimiento” y como “causa”.

Thomä concluye su revisión sistemática de los problemas de la formación diciendo lo siguiente: “Si no se producen cambios revolucionarios en nuestra actual educación psicoanalítica y en la estructura y función de la Asociación Psicoanalítica Internacional, prevalecerán el estancamiento o la regresión” (1993, pág. 3). Atender a las complicaciones y obstáculos derivados de los fenómenos regresivos grupales y organizativos, tanto en el plano local como en el internacional, fue, es y será el aspecto más penoso de la tarea de evaluar *la crisis educativa y organizativa del psicoanálisis*.

HACIA UNA REORGANIZACION FUNDAMENTAL PARA ENFRENTAR LOS DESAFIOS CONTEMPORANEOS

Si tomamos como base la evaluación diagnóstica de los síntomas proteicos (o sea, nuestra organización colectiva y los fenómenos educativos regresivos a que hemos hecho referencia), y si se admite la explicación causal que hemos dado –la desarticulación e incongruencia entre los objetivos primordiales y la estructura administrativa, que Kernberg (1986) ha detallado para el plano local de nuestras sociedades, pero cuyas implicaciones, a mi juicio, se hacen extensivas a nuestra organización internacional como totalidad interactiva–, y, por último, si la reconceptualización y recontextualización resultantes de la “crisis del psicoanálisis” (en sus orígenes internos, no externos) es inevitable, entonces es fácil inferir cuál sería la solución de nuestros problemas:

a) Una inversión radical de la inercia regresiva de nuestra organización psicoanalítica (legado homógamo y supermagnificado del movimiento psicoanalítico de comienzos del siglo XX, que impone en forma sinérgica y realimenta el ecumenismo igualador de un modelo educativo (en el que se combinan los rasgos de un retiro religioso y una escuela comercial), el cual amalgama sincréticamente prerrogativas y funciones incompatibles (la educativa y la científica, la social y la política, y la acreditación y certificación “como si”) en

un solo sistema inextricable: las unidades básicas de control representadas por nuestras legendarias sociedades e institutos de psicoanálisis, con vistas a...

b) adoptar, ya sea en las instituciones convencionales o fuera de ellas, un modelo universitario que por su arraigo en nuestras comunidades y su creación independiente, abierta e interactiva, y en congruencia con su entorno, promueva...

c) una gradual reorganización de nuestras afiliaciones locales e internacionales en una asociación única, capaz de aglutinar los intereses y objetivos comunes y colectivos de sus sociedades miembros autónomas,

d) hoy subordinadas (en lugar de ocupar una posición supraordinada central) al arbitrio de los sistemas educativos y sociedades psicoanalíticas locales, respetando la integridad y soberanía de estas últimas a la vez que se delimitan sus prerrogativas y funciones, que son: la investigación educativa y científica (tarea de un modelo universitario); la regulación profesional y el proselitismo social y político (misión de una sociedad convencional de profesionales y especialistas); así como la acreditación y certificación, la educación permanente y la recertificación (mandato de cuerpos colegiados locales e interinstitucionales externos, y, en caso de ser necesario, de coaliciones y grupos nacionales independientes y multirrepresentativos).

Independientemente de las variantes locales en cuanto al sustrato de recursos internos y externos, y de las diferencias de forma (aunque no de contenido) en la concepción administrativa de su modelo educativo futuro, para la mayoría de nuestras sociedades e institutos un auténtico proceso de reorganización requerirá una infraestructura básica que atienda a sus vicios, limitaciones y necesidades, que han entorpecido y obstruido la formación psicoanalítica desde sus orígenes. De acuerdo con el análisis crítico antes realizado, creo que entre los aspectos fundamentales que dicha infraestructura reorganizativa debe abordar tienen trascendental importancia los doce siguientes:

1) Un modelo educativo universitario, preferiblemente dotado de un programa de residencia *full-time* y exclusiva.

2) El apoyo económico brindado a los candidatos y profesores, como el que se considera normal en programas clínicos de posgrado que cuentan con la aprobación pública.

3) Continuidad didáctica y administrativa, en el marco de criterios funcionales totalmente apartados de prerrogativas y procedimientos sociales y políticos.

4) Actividad interdisciplinaria abierta, interactiva y genuinamente diferenciadora.

5) Examen científico de las convergencias y divergencias entre el psicoanálisis y las psicoterapias.

6) Amplia variedad de situaciones clínicas y flujo de pacientes en condiciones óptimas para su supervisión y seguimiento, que puedan rendir cuentas públicamente ante sistemas legislativos y de regulación internos y externos.

7) Presencia de la comunidad y relevancia social de las actividades.

8) Investigación nomotética e idiográfica, y metodología propia de las comunicaciones científicas.

9) Consolidación de la identidad de los científicos y profesionales que se dedican a explorar el funcionamiento psíquico y de la personalidad.

10) Sistemas locales, externos e independientes, de acreditación y certificación, educación permanente y recertificación.

11) Experiencia de los profesores y candidatos en la psicodinámica grupal y en la teoría organizativa; y como corolario de lo anterior,

12) Desarrollo de las potencialidades generativas.

Pese a la posibilidad de implementar de inmediato en numerosas comunidades psicoanalíticas la infraestructura básica sugerida, no sería de sorprender que su lectura suscite reacciones contrarias en quienes estiman que estas sugerencias son una propuesta “idealizada”. El problema de confundir con una utopía los ideales convencionales, que deben guiar la búsqueda de soluciones para nuestros problemas educativos y organizativos internos, es que, paradójicamente, dicha utopía permite rechazar las idealizaciones primitivas que hacen del psicoanálisis como “movimiento” (no como ciencia o profesión clínica) una verdadera quimera insostenible (Garza-Guerrero, 2002b).

Los mayores impedimentos para una reorganización fundamental y accesible, basada en los doce elementos señalados, derivan de nuestras propias inercias internas—de nuestros fenómenos regresivos colectivos institucionalizados— y no de obstáculos externos insuperables. La falta de receptividad de las universidades e instituciones

oficiales a nuestra “causa” ha dado origen a trilladas racionalizaciones y lamentos; pero esta falta de interés no carece de razones: nos la hemos ganado con nuestro aislamiento paranoide autoimpuesto dentro de las comunidades a las que pertenecemos. No es que hayamos sido excluidos del apoyo convencional ofrecido a las ciencias y a las profesiones clínicas en general, sino que nosotros mismos nos hemos hecho a un lado.

Es probable que recuperar los espacios que hemos cedido y corregir la inercia retrógrada de nuestro “movimiento” psicoanalítico lleve un tiempo. Sin embargo, la conciencia de la frecuente pérdida intelectual y los gastos económicos y emocionales irre recuperables que ocasiona la adhesión al psicoanálisis como “movimiento” y como “causa” (más que como ciencia y como profesión clínica) es el mínimo tributo que debemos pagar para emprender una reorientación genuina. No hay reorganización más costosa que aquella que ha sido renegada.

Como ya he dicho, cada sociedad, y sus respectivos institutos, y cada grupo de estudio tendrá que evaluar sus recursos internos y externos según su contexto geográfico. No obstante, independientemente de los medios, desde la perspectiva de la propuesta presentada los objetivos básicos que deberían orientar el proceso de reorganización serían, en primer lugar, reconocer las variantes que ofrecen las mayores posibilidades de reducir los disloques e incongruencias entre la estructura administrativa y las metas primordiales en materia educativa y científica; y en segundo lugar, ver cuáles de ellas nos acercan o alejan más de la integración de los doce elementos esenciales esbozados.

El modelo tradicional prevaleciente en nuestra asociación internacional actual opone serios impedimentos para resolver de manera radical la discontinuidad entre sus funciones primordiales y su estructura administrativa, y no hablemos de la posibilidad de integrar dichos doce elementos. Empero, con la introducción en los últimos años de algunas medidas paliativas, fruto de la conciencia de nuestra proclividad a la idealización regresiva y de la aplicación de ciertos preceptos básicos de la teoría de las organizaciones, se han concretado, en algunas de nuestras instituciones tradicionales, cambios significativos.

En la Conferencia Nacional sobre la Educación y la Investigación en Psicoanálisis (National Conference on Education and Research in Psychoanalysis, COPER), auspiciada por la Asociación Psicoanalí-

tica Norteamericana, hubo ocho comisiones que, en diferentes etapas entre enero de 1971 y diciembre de 1975, examinaron conjuntamente las distintas perspectivas y circunstancias de la educación psicoanalítica. Una de ellas estuvo encargada de examinar la factibilidad del “instituto ideal”. Consciente de que las tareas humanas no siempre se desarrollan en condiciones perfectas, dicha comisión redefinió el adjetivo “ideal” del siguiente modo: “...la mejor organización posible, en las circunstancias actuales y en un determinado momento, para favorecer el avance hacia un objetivo deseado” (Goodman, ed., 1977, pág. 139). En su informe, y tras analizar la formación psicoanalítica tradicional, la comisión hizo recomendaciones que apuntaban a la universidad.

Debe señalarse, empero, que en esta comisión no se cuestionó en ningún momento (salvo en unas breves consideraciones) la naturaleza intrínseca del modelo y formato educativos tradicionales, como tampoco las inextricables consecuencias de su estructura administrativa local e internacional, y menos aún la interacción de las realidades históricas con los factores determinantes, organizativos y educativos, responsables de su propagación homógama universal.

Por otro lado, se mencionaron algunas de las ventajas que tendría integrarse a las universidades –aunque frente al riesgo de “perder” o “diluir” el control hegemónico sobre la regulación uniforme de la formación y práctica psicoanalíticas, esa mención fue vacilante y poco convincente. Tal como se los describe en el libro publicado por la COPER (Goodman, ed., 1977), los enfoques de la mayoría de las comisiones revelan los eternos problemas que rodean nuestro sincretismo universal. ¿Cómo podemos cambiar y articular de manera armoniosa la estructura administrativa y el modelo educativo en el plano local sin afectar nuestra pertenencia al “movimiento” psicoanalítico y sin perder el control homógamo y ecuménico, nacional e internacional, de nuestro patrimonio centenario?

Atenta a la necesidad de tener en cuenta los factores y actitudes locales, la COPER admitió la conveniencia de contar con un “instituto ideal”, que podría cobrar diferentes formas:

- a) Un instituto independiente como los actuales, pero con un mejor funcionamiento.
- b) Una universidad psicoanalítica independiente, con recursos para financiar actividades pre-clínicas, clínicas y de investigación, incluyendo programas de formación de psicoanalistas profesionales,

cursos académicos en el primero y segundo ciclos universitarios, cursos sobre la aplicación del psicoanálisis a disciplinas afines, y cursos para el público interesado en general.

c) Modificación del instituto tradicional de modo de ofrecer a sus alumnos médicos y no médicos una residencia psicoanalítica *full-time*.

d) Incorporación del instituto de psicoanálisis a los departamentos de psiquiatría de las facultades de medicina.

e) Departamento de psicoanálisis independiente dentro de una universidad, con su propia división en primer ciclo y segundo ciclo, y sus propios programas de formación profesional.

f) Un instituto interdisciplinario dentro de una universidad (Goodman, ed., 1977, págs. 165-66).

Examinar la viabilidad o inviabilidad, o incluso la racionalidad o irracionalidad, de cada una de estas variantes, sobrepasa los alcances del presente artículo. Sin embargo, debe destacarse que si no se atiende a las incongruencias básicas entre los criterios funcional, educativo y científico, por un lado, y las prerrogativas sociopolíticas y proselitistas, por el otro, ninguno de estos modelos resolverá nada.

Creo que deberíamos ampliar nuestro horizonte educativo para favorecer distintas variantes de formación psicoanalítica, con sus respectivas características individuales y matices (v. gr., mayor énfasis en los aspectos psicósomáticos, las neurociencias, los avances cognitivo-conductuales, las humanidades, las implicaciones epidemiológicas, la genética o la farmacología, etc.), pero con intereses educativos y científicos comunes que satisfagan los criterios funcionales y las expectativas educativas y profesionales de sus propios sistemas de acreditación y certificación locales independientes.

En la actualidad, no existe un único modelo ideal de formación psicoanalítica. Según la postura (racional o irracional) adoptada para enfrentar los múltiples problemas y obstáculos descritos, uno podría a lo sumo mencionar lo más conveniente para cada postura. No obstante, pienso que la sola eliminación de nuestro sincretismo organizativo y una mayor congruencia entre objetivos y estructura administrativa, tanto en el plano local como internacional, podrían superar lo que para mí son los cinco mayores desafíos contemporáneos al psicoanálisis:

1) *Modelo educativo*: A fin de superar la mediocridad de nuestro masoquismo monacal de tiempo parcial y retrógado se precisa un modelo educativo autónomo, independiente de las prerrogativas sociopolíticas (o sea, de las afiliaciones locales e internacionales); orientado por criterios funcionales que incorporen objetivos universitarios (o sea, no la mera transmisión, sino también la investigación y generación de conocimientos); con un programa de formación psicoanalítica iniciado al término de (o simultáneamente con) una especialidad de residencia *full-time* en psiquiatría o psicología clínica, o una maestría o doctorado en el área de la salud mental o de las ciencias de la conducta (que satisfaga criterios teóricos y clínicos específicos de preparación previa y/o complementaria) o, preferiblemente, que se integre a una subespecialidad de psiquiatría general o psicología clínica en un programa de residencia *full-time* de cuatro a seis años de duración, abierto e interdisciplinario, que tenga en cuenta selectivamente las secuencias teóricas y clínicas necesarias para la articulación interactiva de ejes específicos (propios de cada disciplina) y de ramas comunes (como, entre otras, las áreas de convergencia entre el psicoanálisis y las psicoterapias); y que abarque todo el período de formación.

2) *Fundamentación epistemológica*: Será menester consolidar una base epistemológica fundamentada idiográfica y nomotéticamente, y congruente no sólo con nuestra metodología intrínseca, sino también con la de las disciplinas vecinas en el campo de la salud mental, que lleve a adoptar un marco de referencia exploratorio deductivo e inductivo sobre el cual puedan erigirse nuestras actividades profesionales, educativas y de investigación. Consecuentemente, deberá ponerse fin a nuestro inductivismo acumulativo, germen del interminable sectarismo conceptualmente fragmentador de las escuelas y causa de nuestra doble esterilización mutua (con los de afuera y con los de adentro) y de nuestro seudoeccumenismo internacional.

3) *Acreditación y certificación*: Sistemas externos de acreditación, reconocidos por los Ministerios de Educación de los respectivos lugares, y por organismos oficiales y o cívicos locales, provinciales o nacionales, independientes e interinstitucionales, cuyas funciones de acreditación y certificación estén totalmente divorciadas de los privilegios de afiliación y pertenencia, lo cual facilitaría la inauguración de nuevas instalaciones para la formación. Todo esto contrasta con la psicoclonación y el sincretismo indiferenciador, y

por ende desprofesionalizador, de nuestra *ecclesia* homógama y homogeneizante, así como con el reprochable e indefendible control provinciano de los derechos a acceder a una única educación psicoanalítica “oficial”.

4) *Relevancia social*: Presencia externa, interactiva y crítica, académica y comunitaria, de nuestras sociedades psicoanalíticas, integradas con medios de comunicación educativos y programas fundacionales de auténtica relevancia social, auspiciados por entidades gubernamentales o civiles. Con esto se lograría dar un rumbo y vida propia a nuestras sociedades y permitirles trascender el filoceno-bismo de nuestro enclaustramiento ancestral en la idealización primitiva de nuestras actividades internas de promulgación cuasirreligiosa –el adoctrinamiento de los candidatos y la perpetuación y expansión evangelizadora del psicoanálisis como “movimiento” (y no como ciencia o profesión clínica).

5) *Interdependencia creativa*: Reorganización creativa de nuestras sociedades psicoanalíticas tanto en el plano local como en el internacional, discriminando por un lado las tareas sociopolíticas y de proselitismo, y por el otro las funciones inherentes a un sistema educativo y científico, así como las prerrogativas de entidades que cuenten con apoyo jurídico en las respectivas comunidades, encargadas de acreditar y certificar los resultados obtenidos y la calidad. Esto anularía la proverbial codependencia patológica local e internacional que es, a su vez, causante de la ubicuidad de nuestro sincretismo organizativo, entendido como una cruzada.

¿DEBEMOS ESPERAR MEJORES TIEMPOS PARA INICIAR LA REORGANIZACION, CUANDO LA VIDA YA HAYA PASADO?

Aunque en distintos niveles de la IPA ya se atisban numerosas tendencias y medidas correctivas para nuestros problemas organizativos y educativos, hasta ahora ha privado la inclinación a negar la urgencia de su implementación inmediata. Por ejemplo, las actas de la reunión celebrada en agosto de 1996 de la Casa de Delegados (el agregado más reciente a nuestra “burocracia seudodemocrática y costosa” para el control ecuménico, que pronto será reemplazada por un Consejo de Representantes, SAM/V, que heredará la misma mezcla sincrética de funciones contradictorias) dan cuenta de la posibilidad de que, en el futuro, nuestra entidad se convierta en una

federación. Sin embargo, en esas mismas actas se aclara, según palabras de Kernberg que subrayó, que:

“Sería un error peligroso avanzar hacia una federación antes de los próximos veinte años, ya que el psicoanálisis todavía es atacado y frágil desde un punto de vista cultural, nuestros niveles profesionales siguen siendo cuestionados y demandan mayor investigación, y existe el peligro de que las tendencias centrífugas federativas debiliten seriamente a la comunidad psicoanalítica”.

Más recientemente, en el boletín de la IPA (*IPA Newsletter*, 2001), nuestro Presidente reiteró en su columna habitual exactamente las mismas preocupaciones del “movimiento” psicoanalítico que han reverberado durante el último siglo; y ahora subrayaré las palabras de Widlöcher:

“La toma de decisiones sobre la implementación de programas llevada a cabo en el nivel local o regional, sin una consulta regional facilitada por las estructuras administrativas centrales [...] originaría un desarrollo competitivo excesivamente centrífugo a nivel regional, que podría debilitar o, en el peor de los casos, fragmentar a la IPA. [...] Necesitamos aumentar la “regionalización” de manera flexible sin debilitar a la IPA en un momento en que el medio externo nos plantea enormes desafíos” (2001, pág. 9).

Por otro lado, debemos tener en cuenta la tesis central de este estudio: el origen interno, organizativo y educativo, de nuestra “crisis”, que implica el diagnóstico de las multifacéticas manifestaciones de nuestros universales fenómenos regresivos colectivos, derivados de la incongruencia entre nuestros objetivos (el psicoanálisis como ciencia y profesión clínica) y nuestra estructura administrativa local e internacional (característica del psicoanálisis como “movimiento” cerrado y centrípeto); así como nuestra propuesta de revertir la inercia regresiva (continuación del movimiento psicoanalítico de principios del siglo XX) de nuestra organización homógama, local e internacionalmente complementaria.

En armonía con estas premisas, y teniendo en cuenta el consejo de evitar un cambio centrífugo “federalizador” durante otros veinte años, si no durante otro siglo, me pregunto: ¿seguiremos culpando a

los de afuera por nuestras dolencias internas, como hemos hecho en los últimos cien años? ¿No estaremos confundiendo los síntomas (los perennes interrogantes respecto de nuestras normas científicas y profesionales) con la causa (la desarticulación interna entre nuestros objetivos educativos y la estructura cerrada e impermeable de nuestro modelo monástico? ¿No será que estamos propiciando, perpetuando y aun legitimando desde una posición esquizoparanoide los mismos desafíos que enfrentamos? ¿No será más peligroso continuar replegados en la misma estructura organizativa y modelo educativo que, a mi entender, son los causantes de los desafíos que se atribuyen a los de afuera y de que sigamos postergando las enmiendas?

El uso del término “federación” me parece sintomático de nuestras contradicciones organizativas y educativas internas. Se dice, por ejemplo, que esta federación futura (la IPA en su conjunto) equivaldría a un “cuerpo benévolo organizador de congresos” y, por consiguiente, sería congruente con la propuesta central de este estudio. Pero si bien la palabra “federación” tiene muchos significados y acepciones (v. gr., asociación, grupo, alianza, coalición, agrupación), en su uso tradicional remite a la organización de gobierno y la política del Estado.

¿Acaso no estaremos extendiendo el sincretismo organizativo y educativo inherente al movimiento psicoanalítico desde comienzos del siglo XX hasta darle proporciones insostenibles y aberrantes, hasta crear un meta-Estado independiente del entorno académico convencional, que amalgama y superpone los objetivos proselitistas del psicoanálisis como “movimiento” con los objetivos del psicoanálisis como ciencia y profesión?

¿No será que el verdadero peligro para nuestra asociación psicoanalítica actual surge de los enormes obstáculos para dismantelar este sistema cuasirreligioso controlado de manera homógama, más que de cualquier propuesta de reorganizarlo? Con nuestro aislamiento autoimpuesto y nuestro divorcio paranoide de la psiquiatría y la psicología, ¿no estaremos –como nos advierte Fonagy (1999)– cerrando la puerta a la posibilidad de sentarnos todos a la misma mesa académica en el siglo XXI? Por cierto que un cambio abrupto, carente de rumbo y de tácticas y estrategias idóneas para concretar nuestros propósitos, sería deplorable. Y también sabemos que introducir cambios significativos en las dimensiones de que se ocupa la propuesta central de este análisis, o de cualquier otro, llevará décadas. Pero el rumbo que imprimamos a este impostergable período de

reorganización dependerá de la forma en que reconceptualicemos y recontextualicemos nuestra “crisis”.

Quedarnos sentados esperando que los demonios externos se calmen y adopten una postura más benevolente hacia nosotros me parece equivocado; de ese modo, no sólo seguiríamos racionalizando, sino que invitaríamos a que se repitieran los desafíos y cuestionamientos al psicoanálisis del pasado y el presente que derivan de nuestras propias incongruencias e incoherencias internas. Las soluciones y los cambios transformadores deben emanar y consolidarse orgánicamente desde dentro.

A partir de la tesis central de este trabajo, y tal como he concluido en otro lugar (Garza-Guerrero, 2002a), la presente crisis organizativa y educativa del psicoanálisis nos enfrenta con una disyuntiva inevitable: o continuamos con un meta-Estado de control homógamo, combinando sincréticamente funciones y prerrogativas incompatibles en un único sistema ecuménico (el psicoanálisis como “movimiento” y como “causa”), o nos decidimos a reorganizarnos según los caminos más funcionales y congruentes de las ciencias y las profesiones en general (el psicoanálisis como ciencia y profesión).

Al comenzar el segundo siglo del psicoanálisis, como fruto de la interacción retrógrada de los determinantes históricos del movimiento psicoanalítico y nuestro incongruente sistema administrativo y educativo, creo que la armonización entre los objetivos y la estructura organizativa es esencial si queremos aflojar las garras de la fe que nos tienen atados a nuestro pasado.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERFER, C. P. (1980) “Consulting to under-bounded systems”. En C. P. Alderfer y C. L. Cooper (eds.), *Advances in Experiential Social Process*, vol. 2, Nueva York: Wiley.
- ANZIEU, D. (1978) “El monitor y su función interpretante”. En *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Siglo Veintiuno Editores, Parte III.
- BERGMAN, M. S. (1997) “The historical roots of psychoanalytic orthodoxy”. *Int. J. Psycho-Anal.*, 78: 69-86.
- BLEICHMAR, H. (2001) “El cambio terapéutico a la luz de los conocimientos

- actuales sobre la memoria y los múltiples procesamientos inconscientes". *Aperturas Psicoanalíticas*, 9: 1-43.
- CAVELL, M. (1988) "Interpretation, psychoanalysis and the philosophy of mind". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 36: 859-79.
- CHASSEGUET-SMIRGEL, J. (1984) *The Ego Ideal*. Nueva York: Norton.
- COOPER, A. (1995) "Discussion: On empirical research". En T. Shapiro y R. N. Emde (eds.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome*, Madison: International Universities Press, págs. 381-91.
- EISOLD, K. (1994) "The intolerance of diversity in psychoanalytic institutes". *Int. J. Psycho-Anal.*, 74: 785-800.
- (1997) "Freud as leader: The early years of the Viennese Society". *Int. J. Psycho-Anal.*, 78: 87-104.
- EITINGON, M. (1923) "Report of the Berlin Psychoanalytic Polyclinic". *Int. J. Psycho-Anal.*, 4: 254-69.
- EMDE, R. N. Y FONAGY, P. (1997) "An emerging culture for psychoanalytic research?" *Int. J. Psycho-Anal.*, 78: 643-51.
- ELLMAN, J. P. (2000) "Panel: The mechanism of action of psychoanalytic treatment". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 48: 919-27.
- FONAGY, P. (1998) "What can we do to further psychoanalytic knowledge?". Ponencia en la Reunión Inter-Congreso de la International Psychoanalytic Association, Londres, 1º de agosto.
- (1999) "An open door review of outcome studies in psychoanalysis". Informe preparado por el Research Committee de la International Psychoanalytic Association. Editor y presidente de la Comisión: Peter Fonagy.
- (2000) "On the relationship of experimental psychology and psychoanalysis: commentary". *Neuro-Psychoanal.*, 2 (2): 222-32.
- FREUD, A. (1966) "The ideal psychoanalytic institute: A utopia". En *The Writings of Anna Freud*. Vol. VII, 1966-70. Nueva York: International Universities Press, 1971, págs. 73-93.
- GABBARD, G. O. (1992) "Psychodynamic psychiatry in the 'decade of the brain'". *Am. J. Psychiatry*, 149: 991-98.
- (1994) "Mind and brain in psychiatric treatment". *Bull. Mennin. Clinic.*, 58: 427-46.
- (2001) "Psychoanalytically informed approaches to the treatment of obsessive-compulsive disorder". *Psychoanal. Inq.*, 21: 208-21.
- GANZARAÍN, R. (1991) "El grupo como mala madre: Una expresión del concepto de grupo-madre propuesto por Scheidlinger". En E. Casaula, J. Coloma y J. F. Jordan (eds.), *40 años de psicoanálisis en Chile*, Santiago de Chile: Asociación Psicoanalítica Chilena y Ananké.

- GARZA-GUERRERO, C. (1974) "Progressive and regressive mechanisms in social organizations. Task force report on hospital treatment", C. F. Menninger Hospital, Topeka, Kansas.
- (1975) "Therapeutic use of social subsystems in a hospital setting". *J. Nat. Assn. Private Psychiatric Hospitals*, 7 (1): 23-30.
- (1981) "Potential pitfalls in the diagnosis and treatment of minority groups". *J. Soc. Psychol.*, 114: 9-22.
- (1985) "Superego pathology in borderline conditions: Impediments to establishing a therapeutic alliance". *J. Contemp. Psychother.*, 15: 190-204.
- (1988) "Ego and superego alterations in borderline structures: their effect on the process and outcome of treatment". *Int. J. Psycho-Anal.*, 69: 205-20.
- (1989) *El superyó en la teoría y en las práctica psicoanalíticas*. México, Buenos Aires y Barcelona: Paidós.
- (1993) "Análisis de convergencias y divergencias entre psicoanálisis y psicoterapias". Trabajo presentado en el Departamento de Psiquiatría, Hospital Universitario, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México, junio-agosto.
- (1994) "Defensas del carácter y superyó: Implicaciones de técnica psicoanalítica y cambio psíquico". *Scientia Poetica*, 1: 26-44.
- (1996) Revisión del libro de T. Shapiro y R. N. Emde (eds.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome* (Madison, Connecticut: International Universities Press), *Scientia Poetica*, 2: 64-67.
- (2000) "Idealization and mourning in love relationships: normal and pathological spectra". *Psychoanal Q.*, 69 (1): 121-50.
- (2001) Comentario sobre el trabajo de Jean-Luc Donnet, "From the fundamental rule to the analyzing situation". 42º Congreso de la International Psychoanalytic Association, Niza, Francia, 23-27 de julio.
- (2002a) "The 'crisis in psychoanalysis': what crisis are we talking about?" *Int. J. Psycho-Anal.*, 83: 57-83.
- (2002b) *The Organizational and Educational Crisis of Psychoanalysis: Contemporary Challenges* (manuscrito no publicado).
- GAY, P. (1988) *Freud: A Life for Our Time*. Nueva York y Londres: Norton.
- GOODMAN, S. (ed.) (1977) *Psychoanalytic Education and Research: The Current Situation and Future Possibilities*. Nueva York: International Universities Press.
- GROSSKURTH, P. (1991) *The Secret Ring: Freud's Inner Circle and the Politics of Psychoanalysis*. Nueva York: Addison-Wesley.
- HOLZMAN, P. S. (1976a). "Theoretical models and the treatment of the schizophrenias". En M. M. Gill y P. S. Holzman (eds.), *Psychological*

- Issues*, Vol. IX, No. 4, Monograph 36, págs. 134-57. Nueva York: International Universities Press.
- (1976b) "The future of psychoanalysis and its institutes". *Psychoanal Q.*, 45: 250-73.
- (1985) "Psychoanalysis: is the therapy destroying the science?". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 33: 725-70.
- (1993) Introducción del libro de A. Grünbaum, *Validation in the Clinical Theory of Psychoanalysis*. págs. xxvii-xxii. Madison, Connecticut: International Universities Press.
- Y ARONSON, A. (1992) "Psychoanalysis and its neighboring sciences: paradigms and opportunities". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 40: 63-88.
- HOROWITZ, M. J. (1985) "Research in psychoanalysis". En R. Brockbank y J. C. Settlage (eds.), *New Ideas in Psychoanalysis*, Analytic Press.
- (1993) "Personality structure and the process of change during psychoanalysis". En M. J. Horowitz, O. F. Kernberg y E. M. Weinschel (eds.), *Psychic Structure and Psychic Change: Essays in Honor of Robert S. Wallerstein*, Madison, Connecticut: International Universities Press, págs. 1-28.
- (1995) "Defensive control of states and person schemas". En T. Shapiro y R. N. Emde (eds.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome*, Madison, Connecticut: International Universities Press, págs. 67-89.
- JEFFREY, W. D. (1997) "The Philadelphia story: A fateful half hour, a decades-long split". *Am. Psychol.*, 31: 32-33, 35.
- JIMÉNEZ, J. P. (2000) "El método clínico, los psicoanalistas y la institución". *Aperturas psicoanalíticas*, 4: 1-19.
- KÄCHELE, H. (1988) "Clinical and scientific aspects of the ULM process model of psychoanalysis". *Int. J. Psycho-Anal.*, 69: 65-73.
- Y THOMÄ, H. (1995) "Psychoanalytic process research: methods and achievements". En T. Shapiro y R. N. Emde (eds.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome*. Madison, Connecticut: International Universities Press, págs. 109-29.
- Y THOMÄ, H. (2000) "On the devaluation of the Eitingon-Freud model of psychoanalytic education". *Int. J. Psycho-Anal.*, 81: 806-07.
- KANDELL, E. R. (1998) "A new intellectual framework for psychiatry". *Am. J. Psychiatry*, 155: 457-69.
- KERNBERG, O. F. (1975) "Panel. A critical assessment of the future of psychoanalysis: a view from within", informe de Ira Miller. *Journal of the Amer. Psychoanalysis Assn.*, 23: 139-53.
- (1977) "The structural diagnosis of borderline personality organization".

- En Peter Hartocollis (ed.), *Borderline Personality Disorders*. Nueva York: International Universities Press, págs. 87-21.
- (1978) "Leadership and organizational functioning: organizational regression". *Int. J. Group Psychother.*, 28: 3-25.
 - (1979) "Regression in organizational leadership". *Psychiatry*, 42: 24-39.
 - (1980) *Internal World and External Reality: Object Relations Theory Applied*. Nueva York y Londres: Jason Aronson.
 - (1984a) "The couch at sea: psychoanalytic studies of group and organizational leadership". *Int. J. Group Psychother.*, 34: 5-23.
 - (1984b) "Expressive psychotherapy, supportive psychotherapy. Indications and contraindications for psychoanalytically based treatment modalities". En *Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies*. New Haven y Londres: Yale University Press, caps. 6, 9 y 10.
 - (1986) "Institutional problems of psychoanalytic education". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 34: 799-834.
 - (1991a) "Paranoiogenesis in organizations". Conferencia plenaria presentada en el 10º Congreso Internacional de Psicoterapia de Grupo. Amsterdam, 31 de agosto.
 - (1991b) "Mass psychology through the analytic lens". Ponencia en el simposio "Through the looking glass: Freud's impact on contemporary culture". Filadelfia, 23 de septiembre.
 - (1991c) "The moral dimensions of leadership". En S. Tutt (ed.), *Psychoanalytic Group Theory and Therapy: Essays in Honor of Saul Scheidlinger*. Nueva York: International Universities Press, págs. 87-112.
 - (1992a) "An ego-psychology object relations theory of structural change". En *Aggression in Personality Disorders and Perversions*. New Haven y Londres: Yale University Press.
 - (1992b) "An ego-psychology object relations theory approach to the transference". En *Aggression in Personality Disorders and Perversions*. New Haven y Londres: Yale University Press.
 - (1993a) "The current status of psychoanalysis". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 41: 45-62.
 - (1993b) "Nature and agents of structural intrapsychic change". En M. J. Horowitz, O. F. Kernberg y E. M. Weinschel (eds.), *Psychic Structure and Psychic Change: Essays in Honor of Robert S. Wallerstein*, Madison, Connecticut: International Universities Press, págs. 327-44.
 - (1999) "Psychoanalysis, psychoanalytic psychotherapy and supportive psychotherapy: contemporary controversies". *Int. J. Psycho-Anal.*, 80: 1075-91.

- (2000) "A concerned critique of psychoanalytic education". *Int. J. Psycho-Anal.*, 81: 97-120.
- (2001) "Some thoughts regarding innovation in psychoanalytic education". Trabajo presentado en la reunión del Consejo Ejecutivo de la IPA llevada a cabo en Puerto Vallarta, 7 de enero.
- ET AL. (1972) "Psychotherapy and psychoanalysis: Final Report of the Menninger Foundation's Psychotherapy Research Project". *Bull. Mennin. Clinic*, 36: 1-125.
- ET AL. (1989) *Psychodynamic Psychotherapy of Borderline Patients*, Nueva York: Basic Books.
- KERR, J. (1993) *A Most Dangerous Method: The Story of Jung, Freud and Sabina Spielrein*. Nueva York: Knopf.
- LEVINSON, H. (1994) "The changing psychoanalytic organization and its influence on the ego ideal of psychoanalysis". *Psychoanalytic Psychology*, 11 (2), págs. 233-49.
- LUBORSKY, L. (1984) *Principles of Psychoanalytic Psychotherapy. A Manual for Supportive-Expressive Treatment*. Nueva York: Basic Books.
- (1989) "Tested guides to technique of psychoanalytic psychotherapy". Trabajo presentado en la reunión de invierno de la American Psychoanalytic Association.
- ETAL. (1988) *Who Will Benefit from Psychotherapy-Predicting Therapeutic Outcomes*. Nueva York: Basic Books.
- Y CRITS-CHRISTOPH, P. (1990) *Understanding Transference: The CCRT Method*. Nueva York: Basic Books.
- OLDS, D. Y COOPER, A. M. (1997) "Dialogue with other sciences: opportunities for mutual gain". *Int. J. Psycho-Anal.*, 78: 215-25.
- PANKSEPP, J. (2000) "On preventing another century of misunderstanding: Toward a psychoethology of human experience and a psychoneurology of affect". *Neuro-Psychoanal.*, 2: 240-55.
- RUSTIN, M. (1985) "The social organization of secrets: towards a sociology of psychoanalysis". *Int. R. Psycho-Anal.*, 12: 143-59.
- SOLÍS-GARZA, H. (1995) "La forma aberrante de los supuestos básicos en grupos terapéuticos del mundo psi". Trabajo presentado en las sesiones teórico-clínicas del Departamento de Psiquiatría del Hospital Universitario, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- STEINER, R. (1994) "The tower of Babel or after Babel in contemporary psychoanalysis". *Int. J. Psycho-Anal.*, 75: 883-901.
- STONE, L. (1982) "The influence of the practice and theory of psychotherapy on education in psychoanalysis". En F. D. Joseph y R. S. Wallerstein (eds.), *Psychotherapy: Impact on Psychoanalytic Training*. Nueva York:

- International Universities Press, págs. 75-118.
- THOMÄ, H. (1993) "Training analysis and psychoanalytic education: proposals for reform". *Annual of Psychoanalysis*, 21: 3-75.
- TICHO, E. A. (1970) "The differences between psychoanalysis and psychotherapy". *Bull. Mennin. Clinic*, 34 (3): 128-38.
- TUCKETT, D. (2001a) "Theoretical pluralism and the construction of psychoanalytic knowledge", manuscrito inédito.
- (2001b) "The search for understanding the human subject: towards a more facilitating peer environment". Manuscrito inédito.
- TURQUET, P. (1975) "Threats to identity in the large group". En L. Kreeger (ed.), *The Large Group: Dynamics and Therapy*. Londres: Constable.
- VAUGHAN, S. C. Y ROOSE, S. P. (1995) "The analytic process: clinical and research definitions". *Int. J. Psycho-Anal.*, 76: 343-56.
- VAUGHAN, S. C. et al. (1997) "The definition and assessment of analytic process: can analysts agree? *Int. J. Psycho-Anal.*, 78: 959-73.
- WALLERSTEIN, R. S. (1966) "The current state of psychotherapy: theory, practice, research". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 14: 183-225.
- (1972) "The future of psychoanalytic education". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 20: 591-606.
- (1986) *Forty-two Lives in Treatment: A Study of Psychoanalysis and Psychotherapy*. Nueva York y Londres: The Guilford Press.
- (1988a) "One psychoanalysis or many?" *Int. J. Psycho-Anal.*, 69: 5-21.
- (1988b) "Psychoanalysis and psychotherapy: Relative roles reconsidered". *Annual of Psychoanalysis*, 16: 129-51.
- (1989a) "Psychoanalysis and psychotherapy: An historical perspective". *Int. J. Psycho-Anal.*, 70: 563-91.
- (1989b) "The place of expressive and supportive psychotherapy". Trabajo presentado en el Simposio Conjunto de la American Psychoanalytic Association, San Francisco, California, 9 de mayo.
- (1995) "The effectiveness of psychotherapy and psychoanalysis: Conceptual issues and empirical work". En T. Shapiro y R. N. Emde (eds.), *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome*. Madison, Connecticut: International Universities Press, págs. 229-312.
- Y KERNBERG, O. F. (1975) "Panel. A critical assessment of the future of psychoanalysis: a view from within", informe de Ira Miller. *Journal of the Amer. Psychoanal. Assn.*, 23: 139-53.
- WIDLÖCHER D. (2001) "The IPA and regional structures". *IPA Newsletter*, 10 (2): 9.

CESAR GARZA-GUERRERO

César Garza-Guerrero
Hospital Universitario, Depto. de Psiquiatría,
Universidad Autónoma de Nuevo León,
Av. Fco. I. Madero s/n
64460, A.P. 1-4469, Monterrey, N. L., México