

La formación del psicoanalista. Propuesta del CPM.

Introducción

La cuestión de la formación en el campo psicoanalítico es muy compleja. Implica pensar no solo en los tres elementos que articulan el proceso de la formación, lo que se conoce como el trípode freudiano: análisis personal, supervisión y trabajo teórico, sino también pone en juego el tema de la institución psicoanalítica y la forma como esta interviene para sostener dicho proceso.

El Círculo Psicoanalítico Mexicano (CPM) es una institución que desde su origen se ha propuesto participar en la tarea de formar analistas, y en este documento se exponen las formas y principios que sustentan su propuesta.

Atendiendo al mandato de la asamblea general de miembros activos del CPM, realizada en León, Guanajuato, en abril del 2011, se conformó una comisión integrada por Leticia Flores, Jussara Teixeira, Clara Yáñez, Katia Weissberg y Araceli Zamora, con el objetivo de discutir y reflexionar sobre los principios y fundamentos que giran alrededor de la cuestión de la formación de

AUTOR

Leticia Flores Flores, Clara Yáñez Contreras,
Katia Weissberg Glazman, Araceli Zamora
Santillán

Miembros Asociadas CPM - CDMX

Fecha de recepción: 27/05/2021

Contacto: lefloresf@gmail.com

analistas en las instituciones psicoanalíticas y en particular, en el CPM.

Dicha comisión ha realizado esta labor en diversas etapas. La primera fue la discusión de la estrategia metodológica para acercarse al tema, la segunda la recolección de los materiales pertinentes, la tercera de reflexión colectiva sobre las diversas lecturas de los textos y la última, redacción de algunas de las ideas emanadas de este trabajo, algunas reflexiones y propuestas.

Las preguntas que guiaron este trabajo emanan de la inquietud manifestada por quienes pertenecemos al Círculo Psicoanalítico Mexicano, (CPM) en diversas reuniones y asambleas y por algunos formandos de distintas generaciones, así como del intercambio con algunos interlocutores que han trabajado este tema. De igual modo, nutren el trabajo los documentos que forman parte del acervo histórico del CPM a los que tuvimos acceso y algunos textos teóricos sobre la cuestión.

El espíritu que orientó nuestro trabajo, así como las discusiones que tuvieron lugar durante este tiempo, fue el de centrarnos



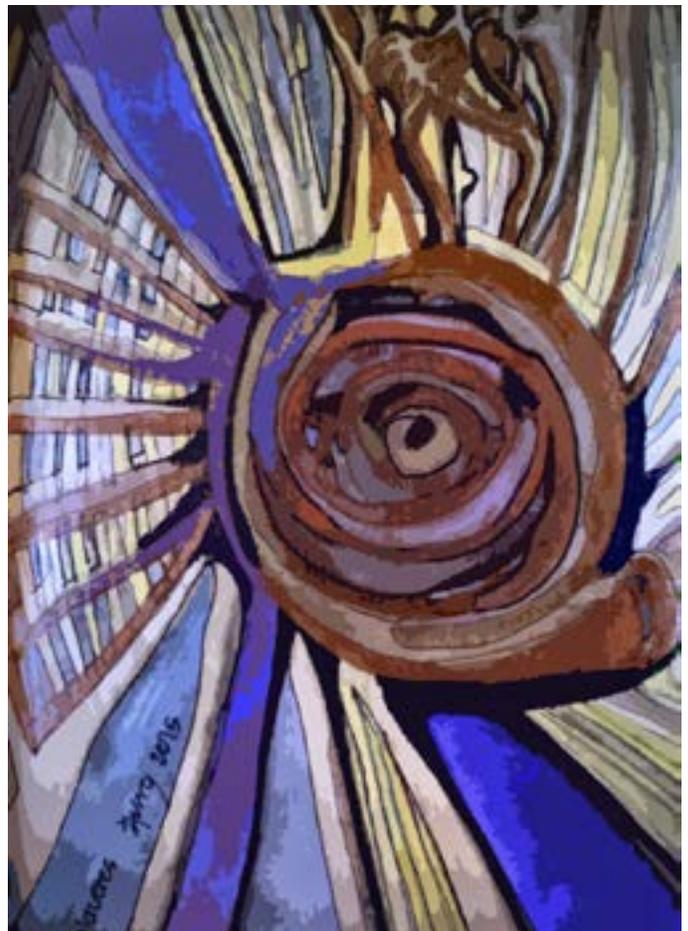
más en los problemas y las interrogantes que abre el tema, que en encontrar respuestas a los problemas. Las preguntas que inspiraron la reflexión en el encuentro de Miembros adscritos que tuvo lugar en León Guanajuato (2011), fueron las que nos orientaron inicialmente: ¿Qué somos? ¿A dónde vamos? ¿Qué proyecto queremos para el CPM? ¿Qué principios e ideas están en la base de la propuesta del Instituto de Formación Armando Suárez (IFAS) de formar analistas? ¿Cómo lo hace? ¿Cuáles son las dificultades, los problemas, los retos con los que nos enfrentamos en esta tarea? ¿Cómo podemos apostar hacia una posición más coherente con los principios del psicoanálisis ante la tarea de formar? ¿Qué significa formar? Preguntas que esta comisión comparte y que ha intentado abordar.

Buscamos que este documento sirva de base para pensar en conjunto, en torno al complejo tema de la formación de los analistas. Es un tema que merece un constante análisis, de forma abierta, entre la comunidad de analistas que conformamos al CPM. Sabemos que no hay respuestas fáciles, ni propuestas cerradas, que sólo en el diálogo y en la reflexión compartida y permanente podremos abordar mejor esta labor.

Este documento está organizado de la siguiente manera: Iniciamos con los principios generales que han estado en el centro del debate en torno a la formación desde la fundación del psicoanálisis por Freud, para enseguida exponer las dificultades y los impasses que desde entonces ello ha implicado. En el siguiente apartado hacemos un recuento de los principios que, desde su origen, han definido la formación en el CPM.

Luego exponemos las principales dificultades que ha enfrentado nuestra institución. Finalizamos con reflexiones generales de la comisión.

Antes de exponer nuestra reflexión, queremos anotar que, si bien se ha escrito mucho en torno al tema, pensamos que definir o redefinir la formación es una tarea que tenemos que realizar como colectivo en el CPM. La cuestión de la formación de analistas en general está en íntima relación con las formas institucionales que definen al conjunto de analistas que tienen esta tarea común. Por ello, los principios que han regido al CPM desde su fundación son parte esencial en la discusión que aquí emprendemos. El CPM no es sólo una institución con una larga y valiosa trayectoria sino que sus principios deben ser la guía que oriente nuestras discusiones, reflexiones y propuestas.



Aura Cruz, *Pequeños placeres*, 2015

Finalmente, queremos decir que lo escrito aquí, no transmite ni hace justicia a la riqueza de las discusiones que se realizaron en conjunto en todas las reuniones de trabajo.

1. Algunos antecedentes teóricos sobre las diversas concepciones en torno a la formación.

¿Cómo se deviene analista? Pregunta polémica pero necesaria e inevitable que ha sido objeto de una interminable discusión y causa de división entre los miembros de algunas instituciones. Motivo también de una reflexión constante dentro del campo analítico. Muchas asociaciones de psicoanalistas, en México y en otros países incluyen entre sus actividades principales un programa de formación, y en algunas como en el CPM, es desde sus orígenes una actividad central, si no definitoria de la propia razón de ser de la institución.

Todos conocemos la propuesta de Freud que aparece en su texto *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico* (1912): Para ser analista, es necesario haber estado o estar en análisis, supervisar con un analista con mayor experiencia y pasar por un proceso de trabajo teórico y conceptual.

a. El análisis personal.

El tema del análisis personal es incontrovertible. Es el pilar más importante sobre el cual gira la cuestión de la formación y la posibilidad de acceder al lugar del analista. Estar en análisis o haberlo terminado son condiciones que ponen el análisis personal en primer orden. Sin embargo, la sola afirmación no resuelve cuestiones importantes que están siempre presentes:

1. ¿Cómo se juega el propio análisis en el proceso de formación?

2. ¿Cómo se articula con los otros pilares del trípode? Y dado que la formación tiene lugar en el seno de una institución psicoanalítica,

3. ¿Cómo se articula esta tarea con la vida y los modos de funcionamiento propios de cada institución?

En algunas instituciones, el fin del análisis personal es la condición que hace posible el acceso de un sujeto al lugar de analista, pero ¿Basta con ello para ubicarse como tal? ¿Dónde quedan, entonces, los otros ejes del trípode, igualmente importantes?

El problema de la articulación del análisis personal, la supervisión y la transmisión, se vincula con la distinción planteada por varios autores –Perrés, Mannoni (1982), por ejemplo– entre el saber del inconsciente y el saber sobre el inconsciente, a la forma como cada uno de estos se articulan y se interrelacionan en el proceso de formación. ¿Se transmite un saber sobre el inconsciente en el análisis personal y sólo así? Como lo sostiene Safouan:

todos los analistas admitirían sin dificultad que la formación del analista nada tiene que ver con la reproducción de un modelo, ni con la transmisión de un saber-hacer, sin dejar de reconocer la importancia de la “transmisión de contenidos epistémicos” para su formación. (Safouan, 1984, p. 12).



Para que el saber sobre el inconsciente no derive en dogma, en la enseñanza de tipo universitario o en el discurso de un amo, es fundamental que el “formador” que “transmite” ese saber, haya pasado por un trabajo de elaboración que sólo el análisis personal puede brindar: saber “soportar” el saber del inconsciente.

En el camino de la formación, es imprescindible esa articulación permanente entre el deseo y la verdad del inconsciente con los conceptos teóricos, como vía de acceso a un significado singular. Se da como un puente entre la experiencia del diván (saber del inconsciente) y la teoría (saber sobre el inconsciente).

b. La supervisión

Es con la institucionalización del psicoanálisis en 1920 y la creación del Instituto Psicoanalítico de Berlín que el control o supervisión, se consideró un requisito del proceso formativo y habilitador del analista. Se trata de un aspecto complejo, ya que puede tener un enfoque pedagógico, de acompañamiento, o de control y evaluación. Las instituciones psicoanalíticas abordan este aspecto de la formación de manera diversa.

Freud, en su artículo *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?* (1919) señaló que así como el analista adquiere la aportación teórica respectiva mediante el estudio de la bibliografía en las sesiones científicas de las asociaciones psicoanalíticas (seminarios), la práctica clínica se alcanza mediante tratamientos efectuados bajo la guía (supervisión) de psicoanalistas con mayor experiencia y con quienes se tenga un vínculo transferencial. (p. 169). El espacio

de control/supervisión es donde el formando elabora una comprensión de los movimientos de la cura y piensa, junto con el analista supervisor, la singularidad de cada proceso analítico.

c. El trabajo teórico

El tercer y último elemento de la trípode freudiana, el trabajo teórico, es un tema que también ha sido abordado de muy distintas maneras en las instituciones de formación. De entrada el tema del saber sobre el inconsciente, implica, más que un trabajo personal, el pasaje por una institución o grupo de psicoanalistas que se hacen cargo de la transmisión y las acciones que los analistas toman encaminadas a hacerse cargo de ello.

Ahí también encontramos miradas diversas, de acuerdo a que se piense en términos de enseñanza, de transmisión, de formación y/o producción del analista. De ello se desprenden las posiciones éticas, políticas, y teóricas de la institución que pretende hacerse cargo de esta tarea, lo cual nos exige abrir un debate y una reflexión constante.

La enseñanza alude a una práctica de tipo educativo y se vincula con una situación dual, en la que se supone un maestro que sabe frente a un alumnado que no sabe, colocándose como receptor del conocimiento de aquél. Es una práctica de la que el psicoanálisis, por principio, se deslinda. Lacan se refiere a ella en su teorización sobre los tipos de discurso, cuando habla del discurso universitario.

La enseñanza pone en juego la comunicación de un saber por parte de un





amo-maestro colocado en un lugar de poder, de autoridad, frente a sujetos pasivos, sujetos receptores que carecerían del conocimiento.

Esta situación facilita el establecimiento de dogmatismos y seguidismos por parte de los alumnos frente a aquella persona que se ha colocado en el lugar del saber. Ello a su vez promueve vínculos transferenciales de tipo imaginario. Aquí se obtura de alguna manera al deseo del formando. En el ámbito de la enseñanza, existen programas y contenidos que se establecen de antemano y el alumnado debe someterse a la propuesta que proviene de la institución. La parte sustancial de los procesos educativos es el aprendizaje de contenidos, metodologías y técnicas, con los cuales el sujeto va a aplicarlos en el campo profesional.

La enseñanza neutraliza ciertos efectos que el psicoanálisis busca. El psicoanálisis “enseñado” se expone a deformaciones academicistas que producirían repetidores mecánicos de conceptos y que tendría como consecuencia una degradación de lo que es el saber en psicoanálisis.

Sean clases o seminarios, siempre que existan contenidos que se someten a un programa establecido “desde fuera” – al cual los estudiantes se incorporan de manera pasiva – implica poner en juego una estructura de tipo escolar, no solo en los programas académicos en un nivel universitario, sino también en otro tipo de programas, como diplomados, maestrías, etc. Más que la denominación de estudiante o de formando, de coordinador o de profesor, lo que hace a una práctica de corte escolarizado o no, es la estructura sobre la que se asienta. ¿De qué estructura hablamos cuando nos referimos a la formación de un analista? Evidentemente no se trata de una cuestión de tipo pedagógico, sino de la aprehensión de un saber, un trabajo de elaboración, de construcción, de creación, más que de repetición.

Los avatares de la transmisión del psicoanálisis forman parte de una compleja historia donde la tensión entre psicoanálisis e institución es su nudo. La transferencia, la ética, pero también la normativización y los fenómenos de grupos dan cuenta tanto de sus impasses como de sus posibilidades.

De lo que se trata es de aprehender el no-saber del inconsciente, la falta, el deseo, la castración. En ese sentido se entiende el trabajo de formación como la construcción de un saber por parte de cada participante, a partir del cual es posible generar, en el intercambio

y trabajo colectivo, que tanto el grupo de formandos como la persona que coordina, puedan abrir las preguntas que implica el trabajo con el sujeto del inconsciente; ello impulsa sin duda, el deseo de saber.

Resulta fundamental que el coordinador de los seminarios funcione como provocador de la actividad pensante, coherente y creativa en el trabajo sobre los contenidos epistémicos. De este modo, coordinador y formandos son productores y producto de la escucha psicoanalítica. Hablar, escuchar y percibir sus efectos son aspectos de un eje ineludible, pues es a través de él como podemos percibir la alteridad y establecer lazos que provocan efectos para una re-significación.

El término de transmisión se refiere al proceso de producción/reflexión de los contenidos teóricos. En su sentido originario, alude a un concepto biológico en el que, en su búsqueda de alimento, algunos insectos inoculan parásitos en otros organismos. Su uso se ha generalizado a los fenómenos sociales y psíquicos. La comunicación, la información, los afectos, son algunos de los usos en los que este fenómeno es visible. La transmisión en el campo psicoanalítico implica movilizaciones de deseos, transferencias, resistencias y repeticiones, así como de contenidos epistémicos. La transmisión es, entonces, una categoría más amplia con respecto a la de formación, en la medida en que se encuentra presente en todos los actos institucionales y en la que incluye diversas dimensiones del quehacer analítico. Alude a su difusión como fenómeno social vía la institución.

¿Cuáles son las vicisitudes que aparecen en esta experiencia? Hay una

dimensión de intransmisibilidad del saber analítico. El analista no transmite el saber del inconsciente en el acto analítico, aunque promueve su apropiación. Esta experiencia concierne tanto al analizante como al analista, puesto que “la praxis analítica constituye para el analista un complemento permanente de su propio análisis” (Perrés, 1992, p. 25) tema que sería pertinente considerar.

La transmisión del psicoanálisis implica movilizaciones transferenciales y sus consecuentes resistencias, por ello la formación teórica va de la mano con el análisis personal y la supervisión. Desde su lugar como productor e impulsor de palabra y la comunicación de un saber, se plantea la cuestión de la verdad del inconsciente en el lugar donde se origina. Desde ahí, también, se hace necesario enfatizar la indispensable articulación entre saber teórico y análisis personal en la formación del analista. La teoría echa sus raíces en la experiencia personal y, a partir de esta articulación, se conserva viva y diferente para cada quien.

La transmisión puede fácilmente confundirse en la praxis con el proceso de enseñanza. Transmitir un saber a otro, lo que, como hemos dicho, puede suponer un acto autoritario, un sujeto que sabe y otro que no, una relación maestro-alumno, aprendizajes, metodologías, programas y evaluaciones. Cuando se sostiene en el supuesto de que el maestro es el depositario de un saber y el alumno el recipiente vacío donde entrará ese saber, hablamos de un acto de enseñanza. No basta tampoco con evitar el uso de estos términos. La formación/transmisión implica una posición ética distinta a la de una práctica de la que la formación psicoanalítica se deslinda por sí misma.



Con el término de *formación* entendemos ese movimiento o proceso interno y constante, por medio del cual advenimos psicoanalistas. Aquí se juega el nivel de la experiencia, del atravesamiento de procesos personales que producen lo que Lacan llamaría “el deseo del analista” en articulación con la incorporación de un saber teórico que no le es ajeno.

En este sentido, la formación de todo analista es siempre permanente y desde ella se articulan los ejes del análisis personal, el de la supervisión de casos y el del trabajo teórico. Desde ahí, también, resalta la necesidad del analista de volver al diván periódicamente para sostenerse en ese lugar, no solamente como parte de su labor cotidiana, sino también preservar la colaboración entre pares dentro del quehacer institucional.

La noción de formación también remite a *formaciones del inconsciente*, con todas las resonancias que puede producir. Las formaciones del inconsciente remiten a las relaciones del inconsciente con el significante y su modo de operar. Generan un producto deformado, una formación sustitutiva de algo con lo cual se está vinculado, pero al mismo tiempo velado. El significante cumple ahí una función en el efecto de formar, de dar forma a algo, de producir.

Como combinatoria de significantes que llevan a una producción, no sólo es relativa al lenguaje sino también a los lazos transferenciales con la institución, con los formadores y con los pares. La formación, del inconsciente o del analista, está inscrita en una combinatoria significativa de la que resulta un efecto que reproduce la estructura del inconsciente, al tiempo que da lugar a

algo nuevo. De ahí la importancia que tiene que el proceso de análisis sea llevado hasta su final.

Por su parte, José Perrés (1992) nos recuerda el sentido etimológico del término formación como una nueva configuración, dar forma a algo, aunque también de hormar, hacer algo conforme a un molde. Para Perrés, la formación del analista es indisociable de la cuestión institucional. Tendríamos que hablar, siguiéndolo, de la formación institucional del analista, porque no se puede pensar sin ese referente, aunque pocos psicoanalistas lo hagan. “Todo advenimiento de un psicoanalista es siempre, y nunca puede dejar de ser, institucional” (Perrés, 1992 p.9). Todas las relaciones analíticas están marcadas, de una u otra forma, como relaciones institucionales: analistas-analizantes, coordinadores-formandos, supervisores-supervisandos. Nosotras añadimos la relación entre pares también.

Finalmente, otra forma de denominar al proceso de formación es el de *producción* del analista, en el sentido de un proceso mediante el cual un sujeto se hace analista. De acuerdo a esta concepción, es a partir del proceso de su análisis, que el sujeto logra abandonar el lugar de ideal en el que colocaba al analista, para acceder a otro donde reconoce sus límites y los de su analista, su propia castración.

Ahora bien, ya sea formación, transmisión o producción del psicoanálisis, ello nos remite a una posición incontrovertible del psicoanálisis: el famoso trípode –análisis personal, formación y supervisión–, cuyo eje rector es el primero. Si bien existe el acuerdo en que las reflexiones teóricas y clínicas, la supervisión y una formación teórica sólida



junto con el análisis personal son elementos del trípode, es importante poder reflexionar y determinar cómo esos elementos se articulan en cada institución desde ciertas posturas de pensamiento compartidas.

2. Paradojas de la institucionalización de la formación y otras vicisitudes.

La institucionalización de la formación que tuvo lugar en la década de los años veinte respondía a múltiples factores, algunos alejados de los principios básicos del psicoanálisis. En esa época, era primordial velar por el descubrimiento freudiano, cuidar su prestigio, no desvirtuarlo y evitar sus desvíos, demarcarse claramente de sus disidentes, tener un respaldo y un reconocimiento por parte de la comunidad científica.

Al establecer los criterios bajo los cuales se regiría la formación, el grupo berlinés de psicoanalistas estuvo más preocupado por mantener cierto control en el proceso de formación y asegurarse de que aquellas personas interesadas en ejercer el análisis se someterían a las condiciones que juzgaban necesarias. La condición del análisis didáctico se institucionalizó, al tiempo que se formalizó un programa de estudio de contenidos teóricos, así como la supervisión de casos por parte de personas experimentadas.

Además, en aquella época apareció el fantasma de la muerte de Freud, a raíz del descubrimiento de su enfermedad, el cáncer en la mandíbula. Aunque este pudo controlarse por 15 años más, la amenaza de muerte del maestro bien pudo tener efectos en las decisiones que entonces se



Aura Cruz, *El abrazo, el hogar*, 2014

tomaron. Se establecieron así, criterios que se defendieron durante décadas, que en algunas instituciones siguen prevaleciendo y que, de cierta manera, descuidaron el sentido del descubrimiento freudiano.

De acuerdo a Safouan, la institucionalización del psicoanálisis que promovió el grupo de Berlín fue una suerte de puesta en escena de lo que no pudo significarse de otro modo. Se trató, de acuerdo a este autor, de una repetición en la que se reeditaba el mito freudiano de *Tótem y Tabú*: un arreglo entre hermanos ante el fantasma de la muerte del fundador que buscaba garantizar el mantenimiento del grupo.

Las formas institucionales suelen, por su naturaleza, velar por un orden y una cierta homogeneización que permitan su

funcionamiento. Una de las misiones es evitar el caos que puede obturar las posibilidades de trabajo y promover condiciones que lo posibiliten y lo conserven a largo plazo. De ahí que, en muchos espacios donde se ofrece la formación en psicoanálisis, se establezcan programas con un orden y secuencia, con un sentido lógico formal. Por su parte, toda institución pone en marcha fuerzas pulsionales, efectos de grupo, juegos de poder, rivalidades y diferencias, así como deseos de cada uno de sus miembros y goces que acompañan los procesos. Procesos de vida, pero también mortíferos (Enríquez, 1998). ¿Cómo sortear esta paradoja?

Recapitular sobre este periodo de la historia del psicoanálisis y pensar en el momento fundante de la institucionalización de la formación psicoanalítica es aquí pertinente. Reflexionar a partir de qué se autoriza o se estipula, quién lo hace, cuáles mecanismos establece, cómo se determina quién puede o no ser psicoanalista y cuáles son las condiciones para ello, exige un análisis cuidadoso que intente recuperar el sentido del discurso analítico en la reflexión de lo que es y lo que implica hacerse psicoanalista.

Los procedimientos que impulsaron las sociedades de analistas desde la década de los años veinte del siglo pasado, permitieron ganar reconocimiento, respetabilidad y una ubicación ineludible para el psicoanálisis en algunos sectores de la cultura contemporánea. Para que el descubrimiento freudiano sobreviviera a la persona de su creador, parecía necesario fundar la institución analítica. Sólo desde la preservación de la dimensión institucional del psicoanálisis se aseguraban sus dimensiones clínicas y epistemológicas.

Sin embargo, las formas institucionales establecidas fueron cuestionadas por escuelas como la lacaniana, debido a los procesos de estandarización y endogamia que, de acuerdo con ellos, distorsionaba no sólo el proceso de la formación sino el quehacer mismo del análisis.

El deseo de quien pretende ser analista, el cambio subjetivo que se desprende de él, la posición singular frente al goce que lo envuelve, son piezas claves en dicho proceso. La articulación de la dimensión normativa con la del deseo, ambas igualmente indispensables o necesarias en la formación, han estado en el centro de las discusiones sobre el tema. Ambos aspectos, que pertenecen a órdenes distintos, constituyen una paradoja que exige de manera ineludible la búsqueda de una integración posible en esta tarea.

Si el psicoanálisis es rebelde a los procesos de institucionalización, no puede sin embargo excluirse de ellos. ¿Cómo hacer, entonces?

Para Perrés (1992), la institución es constitutiva de todo agrupamiento humano, y hasta de la misma estructura psíquica. Cabe precisar aquí lo que entendemos con el concepto de institución. Este concepto ha sido trabajado por diversos autores, entre los cuales, Castoriadis (1975) es un referente importante. Para este pensador, la institución nos constituye pues es a través de ella que se instauran las formas de vida social, con sus normas, valores, leyes, etc. Castoriadis considera que toda institución se rige por una misma lógica, donde el poder, la rivalidad y la autoridad son elementos ineludibles. Habría que pensar en la posibilidad de la existencia



de una institución psicoanalítica que se rija por otra lógica perteneciente a su propio campo. A su vez recordamos que todas las instituciones están atravesadas por órdenes diferentes a los que corresponden lógicas históricas, sociales y políticas.

Desde este componente institucional y tal como lo señala Valabrega (2007), la formación puede convertirse en un instrumento de poder “de una burocracia reinante” (Valabrega, 2007 p. 64). Causa de fracturas dentro de las agrupaciones de psicoanalistas en las que no se dialoga, no se comparten de manera horizontal el trabajo en torno al psicoanálisis, sino que se vinculan con base en juegos de poder, de forma vertical y autoritaria, con dificultades para reconocer al otro en su diferencia.

En ese sentido, este autor afirma que la formación y la transmisión del psicoanálisis pueden organizarse en redes de analistas formadores que tienen como función principal la de mantener, por una parte, la devoción al maestro, y por otra parte, un sistema de gratificaciones mutuas que se comparten como bienes: la clientela de candidatos futuros y de los puestos que confieren un poder (Valabrega, 2007).

Por otra parte, la formación fuera de una institución –“por la libre”, como se le conoce – no queda exenta de dichos peligros. Desde esta perspectiva, es el propio candidato quien construye su formación analítica eligiendo libremente los seminarios a seguir y con quién lo va a hacer. Sin embargo, no pocas veces queda atrapado por el discurso de Otro que, colocado como tal, se constituye en caudillo, único poseedor de la verdad analítica y capacitada para ser transmitida. Desde ahí

se posiciona en el lugar de maestro único y omnipotente, repitiendo no solo los vicios de la enseñanza en los grupos instituidos, sino corriendo el riesgo de pervertir su práctica, por el hecho de regirse por sus propias leyes o las de su Maestro.

Ahora bien, la forma como se entiende y se transmite el psicoanálisis en relación con la clínica y la teoría, desde la creación del psicoanálisis y con su potencial transformador, muestra la tensión entre el saber, la práctica y su lugar en la cultura.

Las dificultades y vicisitudes en la transmisión del objeto de “estudio” que inaugura Freud, plantean problemas frente a los cuales muchos grupos de psicoanalistas, hoy por hoy, debaten y no siempre llegan a acuerdos. En más de una ocasión, ha sido la causa de escisiones y fracturas al interior de los grupos de psicoanalistas.

Desde la época de Freud, conforme se adherían nuevos miembros, fue apareciendo la pregunta de cómo *transmitir* el psicoanálisis sin que su esencia se desvirtuara. ¿Quién está autorizado para formar? ¿Cómo se autoriza? ¿Se autoriza? ¿Cómo se instituye la formación y cuáles son sus efectos?

Freud reconoció el importante papel de la transferencia y contratransferencia, de las resistencias, del papel de la pulsión de muerte en el vínculo que se establece entre analista-analizando, coordinadores-formandos, analista-supervisor y analista-supervisante. Problema que insiste y exige ser pensado constantemente.

Desde Freud estamos advertidos de que las resistencias dentro de cualquier



quehacer psicoanalítico están del lado del analista, y que un análisis que un analista conduce sólo puede avanzar hasta donde haya transitado en su propia experiencia del inconsciente. Surge, entonces, la cuestión relativa a cómo conciliar la idea de la experiencia analítica, referida a la singularidad del sujeto, y un modelo homogeneizador, propuesto por diversas instituciones como camino de la formación psicoanalítica.

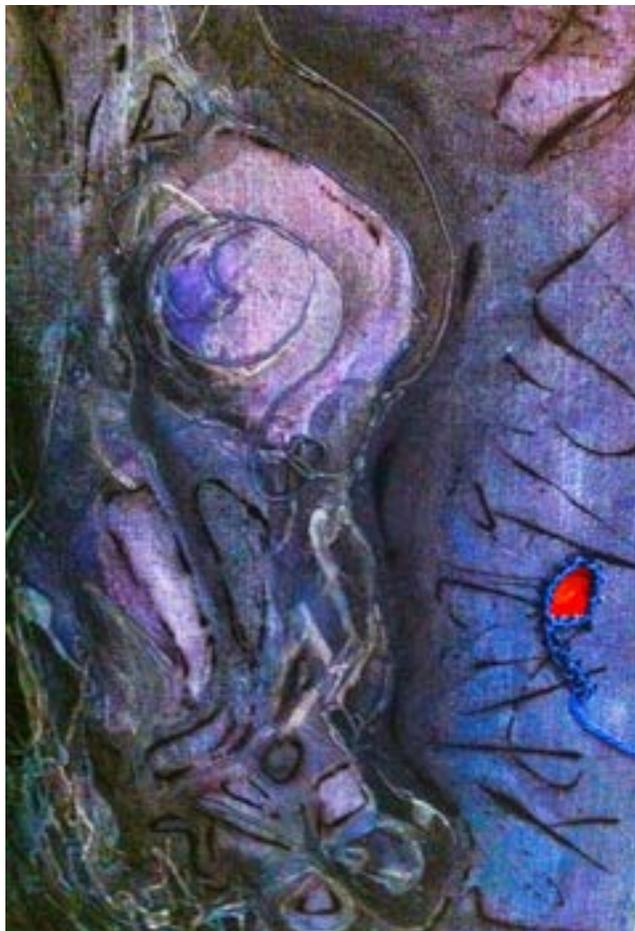
En este sentido, el análisis personal ha sido un criterio básico del advenir psicoanalista, pero se convierte en un problema a la hora de validarlo para una formación, autorizarlo e incorporarlo como requisito al interior de los institutos.

El análisis didáctico, que ha sido la propuesta adoptada por la Asociación Psicoanalítica Internacional, (IPA por sus

siglas en inglés) ha sido sujeto a serios debates y fuertes críticas: propicia el ejercicio de poder y autoridad, sostenido en una red promovida por la endogamia y el control, que anula o rechaza los vínculos transferenciales del analista en formación; privilegia el espacio institucional –de acuerdo a una lógica normativa y de control– más que la del deseo. La identificación con el analista-maestro queda superpuesta a cualquier elaboración propia del candidato y, por vía de la idealización, la singularidad de un proceso personal es sacrificada frente a la de la formación.

A pesar de que muchas instituciones no se suscriben a los principios del análisis didáctico, los mismos efectos nocivos de grupo que recién mencionamos, tienen también lugar en ellas. La endogamia no sólo se promueve por vía del análisis didáctico. Ello exige preguntarse sobre los mecanismos que la facilitan así como también las estrategias posibles para evitarlos. Acordamos con Valabrega que la endogamia favorece el seguidismo, que en algunas instituciones se hace ley. Sus efectos son la tiranía, el terror y el adoctrinamiento. Es un problema complejo que suele ser eludido. Si todo quehacer institucional implica luchas de poder, la apuesta, también en el nivel institucional, tendría que ser la de reducirlo.

En otro polo se encuentran fórmulas como la que sostiene que “el analista se autoriza de él mismo”, vía el propio análisis. Es decir, apropiándose no del saber *sobre* el inconsciente, sino del saber *del* inconsciente, donde los aspectos como el saber teórico y la supervisión quedan supeditados a la experiencia del análisis personal o incluso descuidados y puestos de lado.



Aura Cruz, Fortunio, el infortunio, 2014

Sin embargo, la propuesta de que el analista se autoriza a él mismo no se realiza de manera aislada o en solitario. La participación de los otros, pares institucionales, no sólo sostiene ese pasaje sino que lo avala, respondiendo por él.

Si el único papel posible del analista en el fin de un análisis es el de desecho, su lugar institucional debería ser congruente con esta posición. El deseo del analista, tendría que llevarle a renunciar a toda forma de poder. De ahí la importancia que haya pasado por un análisis personal, y que vuelva a él de forma periódica.

3. Antecedentes y características básicas de la formación en el CPM.

El CPM surge en un contexto lleno de paradojas entre las instituciones que ofrecían la formación en ese momento en México. Desde su creación en 1974, se plantea una serie de principios cuyo eje principal era ofrecer una *alternativa distinta de formación* a la de las instituciones hegemónicas en ese momento, como la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM) y la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis (SMP). Creó para ello el Instituto de Formación Armando Suárez (IFAS) cuyos principios distintivos han sido:

- a) La no endogamia analítica, es decir, la no intervención institucional en la elección del analista del formando.
- b) La apertura a aceptar personas con procedencia diversa, además de la médica y la psicológica como candidatos.

c) La inclusión en los programas de formación de las escuelas vigentes en su momento y no sólo la freudiana: francesa, inglesa y norteamericana.

d) Conservar como eje de la formación, el pensamiento freudiano por encima de cualquier otro.

e) Inclusión de los problemas sociales como parte de la reflexión en el seno de la institución, con los que el pensamiento psicoanalítico pudiese dialogar.

f) Inclusión de coordinadores de seminarios con diferentes enfoques y con procedencias distintas, privilegiando más sus capacidades para participar en la tarea de formar, que alguna posición teórica.

g) Deslinde de las exigencias de certificación por instancias educativas gubernamentales y no ofrecimiento de un grado académico.

A lo largo de los años, el programa de formación ha sufrido cambios. El programa de contenidos de los seminarios se ha ido modificando, la recomposición de los integrantes del instituto también. Este ha crecido y se ha enriquecido con la expansión del número de miembros adscritos del CPM.

Desde el inicio, se establecieron como requisitos para los formandos haber terminado un análisis o estar en el mismo durante su estadía en el Instituto de Formación Armando Suárez. Junto con el estudio de la teoría y en articulación con esta, la supervisión grupal formaba parte de la propuesta, y pese a que



durante un tiempo ese espacio se suspendió, en la propuesta de formación actual se retomó, completando así los pilares fundamentales del proceso de la formación.

La propuesta de formación del IFAS contempla una serie de seminarios articulados entre sí y se organiza en una delimitación temporal desde la que se entiende la incorporación del saber analítico y su aprehensión como proceso. Los seminarios no están cerrados pero sí seriados, no tienen un programa único pero sí un eje conductor y una temática básica a ser revisada, no se califican ni se evalúan y sí convocan un compromiso personal de cada formando, que da cuenta de su implicación en él de al menos tres diferentes modos: lectura, participación, escritura.

En un inicio, tres ejes centraban los seminarios de la formación: el eje teórico, el clínico y el técnico. De igual modo, desde el interés por ciertos aspectos sociales, la propuesta de seminarios en los que se articulaba la perspectiva psicoanalítica con alguna problemática social era de gran interés.

Actualmente algunos seminarios son introductorios, otros son teóricos y otros son clínicos.

1. Los seminarios introductorios, proponen abordar el contexto social e histórico del surgimiento del psicoanálisis, así como su marco epistemológico.

2. Los de orden teórico proponen revisar la teoría freudiana y el pensamiento de diversos autores paradigmáticos de distintas escuelas mediante el trabajo

en torno a los conceptos fundamentales.

3. Los seminarios clínicos tienen como eje la revisión y discusión de las problemáticas del sufrimiento psíquico con las que el analista tiene que trabajar, revisando también los casos paradigmáticos en la obra de Freud, así como la de algunos otros psicoanalistas de otras escuelas.

La Comisión de Formación se ha dado a la tarea de realizar encuentros con los coordinadores de seminarios al final de cada semestre donde por un lado se vierte la experiencia de cada quién con su grupo, así como también se presentan los programas con los contenidos básicos para el seminario que tendrán a su cargo, sin embargo, cada coordinador propone los contenidos adicionales al programa básico y la forma de trabajo en el seminario, así como su forma de cierre. Si bien existen contenidos mínimos indispensables en cada caso, también está el espacio para que quien coordine presente y transmita su perspectiva específica sobre el tema. De esta manera se aprovechan las propuestas de cada coordinador y la transmisión con base en su propia experiencia.

La promoción de la escritura se entiende como una forma de dar cuenta del paso por un seminario específico – cualquiera que este sea –, de confrontar al formando con lo que ha leído y, sobre todo, de descubrirse aprehendiendo -a su manera- dichos contenidos. El hecho de no ofrecer ningún tipo de certificación oficial proporciona una libertad creativa para la escritura que no podría tenerse de otro modo. Existe la



posibilidad de llevar a cabo un único escrito para todos los seminarios de un semestre o uno para cada seminario. También existe la posibilidad de entregar un escrito al término de cada uno de los seminarios seriados coordinados por una misma persona. De este modo, los formandos encuentran opciones abiertas de articulación y reflexión flexibles.

Más que un requisito, se trata de un acto de reflexión. Se trata, además de que sea un ejercicio grupal, donde se tenga la oportunidad de compartir esa experiencia con sus colegas, que puedan intercambiar y retroalimentarse. Se busca de esta forma, darle un sentido a un trabajo que se realizó en forma grupal, y hacerlo por escrito permite dar testimonio frente a cada compañero y al coordinador, del trabajo realizado, de su experiencia en el proceso de formación.

La lectura y la participación del formando, su presencia y la discusión en grupo, son parte indispensable. Su participación alienta la lectura compartida y fomenta el intercambio de puntos de vista. Por ello insistimos en que la asistencia y participación en los seminarios son un elemento central en el proceso de formación.

En el último semestre del programa, el CPM propone incluir el seminario: Ser Analista a manera de cierre. Se trata de un tiempo de reflexión, de recapitulación del camino recorrido en el CPM. El grupo elige al coordinador de dicho seminario. Colectivamente se acuerda la manera en la que se dará el pasaje a otra etapa en el camino formativo que, generalmente, incluye un trabajo escrito como parte de la despedida de la institución, por ello, en este momento de hacer el cierre, el grupo elige al coordinador.

Al menos una vez al año, la comisión de formación organiza un encuentro con todos los formandos y los coordinadores de seminarios, con el fin de revisar y compartir la experiencia de formación entre todos.

Las actividades que organizan distintas comisiones como la Comisión de formación permanente y la de Formación, – seminarios, cursos, conferencias y diplomados, con temas diversos – tienen como objetivo abordar problemáticas afines al psicoanálisis con las cuales se busca enriquecer la reflexión y el análisis de temas pertinentes con la propuesta de formación en el CPM.

4. Características de la formación en el CPM

La propuesta de formación del Instituto Armando Suárez se ha enfrentado también



Aura Cruz, *Plegaria*, 2015°

a dificultades y problemas que han sido señalados en los primeros apartados, algunas derivadas del propio trabajo de transmisión y otros vinculados con la misma historia dentro del CPM.

Aunque el CPM ha intentado definir la formación en oposición a los criterios oficiales de la IPA, no se libra de los conflictos en los que toda institución psicoanalítica se ve inmersa. Para ello intenta excluir ciertas premisas que se oponen a los criterios tradicionales de la formación de psicoanalistas, que promovieron la institucionalización del psicoanálisis y que han dejado una marca que es muy fácil repetir y que se conserva como contenidos reprimidos en las instituciones psicoanalíticas tradicionales.

Por eso, nuestra primera tarea ha sido revisar los testimonios y documentos que forman parte de la historia de esta institución sobre el tema y, que permiten ver los procesos así como los impasses que sus escisiones han provocado a lo largo de los años y que revela, de alguna manera los conflictos así como los intentos por proponer alternativas creativas con respecto a la formación. Una de las tareas en ese sentido, ha sido revisar y reflexionar lo que podríamos llamar el mito fundacional del CPM, refiriéndose a las ideas y los principios que estuvieron en la base de la creación de esta institución. Observar qué discurso ha prevalecido, las reglas y normas que se han instituido, de manera tanto implícita como explícita, sus contradicciones, sus paradojas, etc. sabiendo que la historia que no se conoce, tiende a repetirse.

En el CPM, hemos vivido tiempos de crisis, rupturas y escisiones que han tenido lugar a lo largo del tiempo desde que el CPM

se fundó. Si revisamos la historia de esta institución, podemos encontrar situaciones críticas que se han intentado resolver. Las paradojas y contradicciones que toda institución vive, también se pueden encontrar en el CPM.

A partir de la intervención institucional que Eduardo Remedi y Rosa María Torres llevaron a cabo en el CPM y cuyos resultados se plasmaron en el documento: *La institución y sus laberintos* (2014), tomamos en cuenta las observaciones que estos investigadores hicieron en relación a los procesos de la formación en el CPM, con el fin de hacer una revisión y proponer un nuevo plan acorde a sus señalamientos. Así es como se puede entender que la razón de la propuesta de formación que llevamos a cabo en la actualidad en nuestra institución, parte de los señalamientos que Remedi y Torres arrojaron como resultado de su intervención.

Se sugiere incluir una nota breve donde se aclara el texto, o si no afecta la lógica del párrafo, omitir la inclusión de la referencia a este texto.

Remedi y Torres señalaron de entrada que, si bien la propuesta de formación vigente en el momento de su intervención, incluía un conjunto de seminarios seriados, no quedaba claro el sentido de esa propuesta secuencial. Parecía responder a una lógica de acceso a material teórico de manera prioritaria. El divorcio entre el objetivo de ofrecer una formación psicoanalítica y su implementación real era obvio. Asimismo, no había una explicitación de la lógica secuencial e integración de los seminarios. Esto daba lugar a la superposición de contenidos, así como también a discontinuidades que, conjugados



con la personalización en la conducción de los seminarios, generaba con facilidad un efecto de fragmentación en la misma: esto nos llevó a priorizar en la nueva propuesta, la mirada clínica en la formación, así como a iniciar con la carga necesaria de material teórico para, conforme se avanza en la formación, dar cabida en mayor medida al trabajo clínico. Asimismo, vimos la importancia de incorporar nuevos seminarios de supervisión, mismos que se habían eliminado en los programas de formación anteriores.

¿Cómo evitar una formación escolarizada? ¿Cómo hacer con la normatividad propia de toda institución? Más allá de evitar criterios de funcionamiento rígidos, o de obligatoriedad, ¿Cómo establecer acuerdos donde cada quién, tanto el coordinador de seminario como el formando, asuman la tarea que llevan a cabo en la institución?

El CPM respeta y propone ser flexible con cada coordinador de seminario para que establezca su metodología de trabajo y los contenidos complementarios al programa base, – que tiene el sentido de abordar fundamentalmente el pensamiento de Freud – por lo que se insiste en la importancia de que trabaje con una bibliografía básica propuesta por la institución, con el fin de que cada formando pueda abarcar durante sus 4 años de formación, el pensamiento freudiano a lo largo de los más de 30 años de su producción. Igualmente, nos parece importante hacer un trabajo constante entre todos y todas las personas encargadas de coordinar seminarios con el fin llegar a acuerdos en relación a los criterios que dan cuenta del pasaje y de la participación de los formandos.

Por último, en relación a este punto, se conserva como común acuerdo que el CPM se deslinda de los procesos mediante los cuales su formación se someta a algún criterio de acreditación, aprobación o autorización en su formación.

Dentro de la formación el lugar de la escritura ha sido un tema de debate permanente, ya que se confunde como parte de la valoración del formando y no como un proceso de resignificación, reelaboración y apropiación de contenidos. La escritura es una experiencia fundamental que permite vincular el proceso de formación con la experiencia personal. Delinear una posición subjetiva permeada por cuestionamientos sólidos es pasar de la pasividad a la actividad. No apunta a la simple reproducción de los conceptos teóricos vistos como verdades absolutas, ni a la enseñanza fundada en dogmas a ser aprehendidos y seguidos sin reflexión. Más bien, consideramos que el saber sobre y del inconsciente necesita ser conquistado.

Si bien el CPM considera la necesidad del análisis personal de cada formando, la instrumentación, es decir, el papel de la institución en este aspecto, ha sido muy compleja y sigue siendo objeto de reflexión. Desde la postura no endogámica que la institución ha tomado desde su origen, el seguimiento que el CPM haría del análisis de los formandos, si no se quiere asumir como una intromisión, no deja de ser problemática. Por ello se intenta trabajar a lo largo de los años de la formación, en el sentido y la importancia de hacer, seguir y mantener su propio análisis cada quién. Se deslinda al mismo tiempo, de incorporar en la propuesta, los procesos del análisis didáctico que las



instituciones oficiales (IPA) han adoptado desde su fundación por el grupo de Berlín en la década de los años veinte del siglo pasado. A pesar de ello, el CPM no puede desentenderse de estos procesos, por eso las preguntas:

1. ¿Cómo diseñar medios de seguimiento institucional con respecto al análisis de los formandos, acordes con los principios del CPM y con la ética que intenta sostener?
2. ¿Es necesario establecer criterios específicos? Cómo señala nuestro interventor, Remedi, en la página web del Círculo se define que el análisis del formando debe ser llevado a cabo con analistas que hayan dado prueba de su legitimación ética en el ámbito profesional, de la formación y de su calidad profesional.
3. ¿Cómo acompañar este proceso?
4. ¿Cuál la responsabilidad de cada quién?
5. ¿Cómo lograr articular los tres elementos del trípode freudiano en los procesos de formación?
6. ¿Qué papel tendría que jugar el CPM en el proceso de “mutación psíquica” que tendría que operar en el proceso de formación?

Estas preguntas implican complejos problemas cuyas respuestas habrá que producir en una reflexión constante, a partir de la experiencia con cada formando, en cada generación en su tránsito por el CPM.

Sabemos que un rasgo común de todo grupo es el de poner en juego y hacer prevalecer las relaciones imaginarias. Relaciones que favorecen la aparición de la agresividad; celos, rivalidad, juegos de poder, etc. Hacer contrapeso con los referentes simbólicos de enmarcación que permitan el funcionamiento y la organización de lo instituido, más allá del plano imaginario de sus miembros, es un reto y al mismo tiempo es la apuesta. Que los acuerdos de Asamblea y los estatutos puedan hacer un dique a los fenómenos mortíferos del grupo. ¿Cómo se resuelve la tensión entre institución y deseo de ser analista, entre regulación, normativización y la ética psicoanalítica, entre un programa general para que la transmisión de la teoría sea posible, y la aprehensión singular para el advenimiento del sujeto como analista?

Respecto a la validación como analistas por parte del CPM, existe el riesgo de un imaginario entre los formandos, de que al cabo de los cuatro años de formación la Institución les autoriza acceder al lugar del analista. Como si por el sólo hecho de haber transitado durante ese tiempo por el Círculo fuera razón para autorizarse en tal lugar. Al no haber medios institucionales que funcionen como rito simbólico que establezca este pasaje, el analista en formación podría suponer que el solo hecho de terminar la formación es bastante. Lo cierto es que muchos practican el psicoanálisis desde antes, o durante la formación, puesto que más bien, cada quien determina, de acuerdo a su proceso de análisis personal, cuándo hacer el pasaje de analizando a analista.

Dentro de la propuesta de formación, consideramos necesario abrir espacios



para ateneos clínicos, talleres de casos, supervisiones colectivas que permitan articular la incorporación del saber teórico con una dimensión clínica más presente dentro del marco de la formación.

5. Reflexiones finales.

Pensamos la formación como un proceso interminable que se renueva constantemente y, donde el análisis personal, ocupa un lugar primordial por parte de quienes constituyen una institución. El compromiso y la responsabilidad son ejes desde los cuales toman sentido el modo de funcionamiento del IFAS, como en la vida institucional en general.

Si la formación psicoanalítica se entiende como un proceso y un proyecto vital, más que como un plan periódico, en el que la estancia en el Instituto de formación Armando Suárez no es más que un paso, desde ahí se puede articular la noción de formación permanente del analista con el espacio regulado de una institución.

En el seno de una institución como la nuestra, es fundamental visualizar, localizar los aspectos políticos de grupo, para intentar reducirlos. Recordemos las preguntas con las que iniciamos este documento: ¿Qué principios e ideas están en la base de la propuesta del IFAS de formar analistas? ¿Cómo lo hace? ¿Cuáles son las dificultades, los problemas, los retos con los que se enfrenta en esta tarea? ¿Cómo podemos apostar hacia una posición más coherente con los principios del psicoanálisis ante la tarea de formar?

El CPM no solo se puede definir desde la negatividad con respecto a las otras

sociedades psicoanalíticas (no endogamia, una concepción específica del programa de formación y no certificación), sino que nos interesa hacer una reflexión constante de lo que somos, estar alertas en no caer en eso que buscamos evitar y que rechazamos, esas posturas dogmáticas de intenciones ideológicas que igualmente deterioran el proceso formativo. ¿Cómo se define el CPM en positivo? ¿Qué hace y qué pretende hacer? ¿Qué busca? La apuesta es no olvidar (reprimir) que aquello que sostiene el mismo psicoanálisis tiene que ver con la invención, con la palabra, con el deseo.

Resulta necesario también, como lo proponía Perrés, que esta cuestión sea abordada en su dimensión histórico-social e institucional; reconocer el contexto, dar cuenta de las fallas, detectar las repeticiones, privilegiar el quehacer colectivo por encima



Aura Cruz, *No te perdono*, 2009

de los intereses y alianzas personales, evitar la rigidez tanto personal como burocratizante, que solo lleva al empobrecimiento de nuestra vida institucional. La falta de atención a estas dificultades ha sido causa de cada una de las escisiones que nuestra institución ha sufrido. La apuesta es evitar la repetición.

La historización es una tarea fundamental que debería orientar las acciones y las decisiones. Es un ejercicio que debe hacerse con todos los actores involucrados. Ello permitiría dejar el lugar de repetición y por el contrario, nutrirnos y enriquecernos, fortalecernos, en lugar de abrir de manera más profunda la fractura que los silencios y la negación llevan inevitablemente. El analista lo sabe mejor que nadie. Lo que no se escucha, tiende a repetirse. Lo que no se lee, no se elabora. Vale para la institución como para el análisis personal. Es responsabilidad de todos considerar lo que sucede como un síntoma. Es una propuesta que le debemos a Marx antes que a Freud, quien le llamó “síntoma social”, síntomas a partir de los lazos que se establecen.

Lo que se espera en una institución de analistas es que se puedan leer los síntomas que ahí aparecen. No se trata de aplacarlos o desmentirlos, tampoco de colocarlos en una u otra persona. Lo que proponemos es hacer una lectura de la estructura de la institución, de su funcionamiento, de los fenómenos que propician ciertas cosas y eluden otras. De incluir y escuchar todas las voces. Sobra decir que el respeto a todos y cada uno de los miembros es básico. Como sujetos que nos hemos analizado, tendríamos que saber hablar y también escuchar. Pensamos que es un ejercicio que implica una ética, es decir, la posibilidad de hacerse responsables del

papel que se juega en la institución, así como la disposición de moverse de lugar.

Los autores aquí mencionados – Valabrega, Perrés, Remedi, Safouan – parecen coincidir en el hecho de que no hay formación posible si no es en un contexto donde el ejercicio del poder pueda ser, antes que nada, analizado y luego suspendido, es decir, donde se pueda renunciar a ejercerlo. La pregunta que guía la lectura de estos textos, como la escritura de estas líneas, es la de saber cómo enfrentar el reto que implica reconocer su presencia y cómo es posible resistirse al ejercicio del poder. Se necesita, al interior de un grupo, heterogéneo pero en sintonía con ciertos principios, suspender o renunciar al poder para dar lugar a lo diferente y a lo diverso. Escuchar problemas, conflictos, malestares y no negarlos o acallarlos para que predomine la transferencia a la institución y al trabajo.

En una institución psicoanalítica no sólo se trata de proponer y actualizar los planes para los formandos, sino también los propios. Es necesario considerar que aquellos que tienen a su cargo coordinar seminarios y que forman parte permanente de la institución – si lo que se desea es conformar un programa de formación sólido, coherente, con sentido – tendrían que hacer un trabajo constante con sus pares en torno a lo que se está proponiendo como formación a otros.

Referencias

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Enríquez, E. (1998). Trabajo de muerte en las instituciones. En Kaës, R., *La institución*



y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.
Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1912). Consejos al Médico sobre el tratamiento psicoanalítico. *Obras Completas* (Vol. XII, pp. 107-119). Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1919). ¿Debe enseñarse el Psicoanálisis en la Universidad? *Obras Completas* (Vol. XVII, pp. 165-172). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Mannoni, O. (1982). Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia). *En Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría.* España: Paidós.

Perrés, J. (1992). *Formar, deformar, conformar.* México: Colección Contextos, UANL.

Remedi, E., Torres, R. (2014). *La institución y sus laberintos.* Documento del archivo interno CPM.

Safouan, M. (1984). *Jacques Lacan y la cuestión de la formación de los analistas.* Buenos Aires: Paidós.

Valabrega, J. B. (2007). Les voies de la formation psychanalytique. L'esprit du temps, *Topique*. 3, (100). <https://www.cairn.info/revue-topique-2007-3-page-61.htm>

