

Efectos de formación

Soledad Bertrán

He iniciado este recorrido sobre la formación del analista a partir de cuestiones que me interrogaban previamente. Había escuchado varias veces que *el analista se forma en la Escuela*, pero también que la Escuela está atravesada por la pregunta de *qué es un analista*, y por *el real en juego en la formación*. ¿Cómo pensar ese real en juego? ¿Y cuál es la formación *que dispensa*? Si el AE es el resultado del final de un análisis, no es resultado de una formación, ¿se forma entonces el practicante, y se produce -o no- el analista?

Sabemos que alguien puede analizarse; hacer un recorrido interminable por los textos psicoanalíticos; se puede asistir a seminarios, a grupos de investigación; se puede tener una práctica clínica y controlar los casos... ¿por qué pensar entonces la Escuela como lugar de formación?

En 1964, en el Acto de Fundación de la Escuela Francesa de Psicoanálisis, Lacan plantea un objetivo de trabajo -restaurar el filo cortante de la verdad freudiana-, y sostiene que es indisoluble de una formación. Apuesta, mediante el cartel, por un trabajo de inducción, llamando para ello a *trabajadores decididos*. En 1967, al presentar su Proposición sobre el analista de la Escuela, establece un principio: el psicoanalista sólo se autoriza a partir de él mismo. Lo cual no excluye que *la Escuela garantice que un psicoanalista surge de su formación*: ella puede, y debe, garantizar la relación del analista con la *formación que dispensa*, bajo la forma de AME o de AE. Y el analista puede querer ser esa garantía, volviéndose responsable del progreso de la Escuela, psicoanalista de su experiencia misma.

Autorización y garantías.

En "El impasse de la Garantía" (documento del Comité de Acción de la Escuela Una) se habla de las dos que dispensa la Escuela: la que surge del Pase y la que surge *de su formación* -el AME-: se trata aquí del practicante que ha dado pruebas de una *formación suficiente*, sin que haya nada que decir sobre esas pruebas. "Es un miembro nombrado por la Comisión de la Garantía. Lacan no quiso que fuera el título objeto de una demanda, ni que fuera deseable o brillante. Es un semblante, del que la Escuela Una tienen que hacer buen uso hoy en día". Pero implica una suposición de saber-hacer en la experiencia del practicante que orienta la cura más allá de la terapéutica (aunque no garantice los resultados de su práctica analítica).

El AME representa, en el plan de la formación, lo que queda de la IPA en la Escuela Una de hoy. Responde pues a una necesidad institucional de cara al mundo exterior, bajo la "selección que garantiza la competencia".

Hay que distinguir entonces autorización de garantía: "No existe sino una sola autorización, que no surge de la Escuela, y existen dos tipos de garantías". La producción del analista y su formación no

son equivalentes, aunque la formación del analista no es pensable sin implicar al psicoanalista como practicante. Hay diferencia pues entre el **analista analizado** y el **analista practicante**, y su heterogeneidad corresponde a los dos títulos de grado que otorga la Escuela.

Entre los textos sobre la formación del analista del Comité de Acción de la Escuela Una (elaborados en 2002 como aportación al 3r Congreso de la AMP), hallamos que en "El analista y el concepto de inconsciente" Lucía d'Ángelo nombra al analista como *efecto de formación*, y sostiene que los efectos de formación se presentan como *hallazgos*. La formación se ordena a partir de escansiones en el recorrido analítico, la práctica del control, las enseñanzas la transmisión del psicoanálisis, y en la relación de cada uno con la práctica analítica, enlazadas a la orientación política de la Escuela. De esos efectos de formación, sostiene, sólo se puede dar cuenta a posteriori -una vez producidos-: sería la experiencia del Pase la que permitiría cernir los momentos contingentes que han producido efectos de formación (y las incidencias de éstos en la práctica teórica y analítica). En la experiencia *en curso* del pase se produciría el efecto de formación por excelencia.

La Escuela, entonces, sería el lugar donde puede restablecerse para el analista y su formación una relación con el sujeto supuesto saber, y donde se puede perseverar en la posición analizante; posición que le serviría para ir en contra de la fuerza que lo arrastra al cierre del inconsciente en la práctica misma del psicoanálisis, y que puede alojarlo en el porvenir de su práctica analítica, porque el destinatario de los efectos de formación no es la Escuela sino el Psicoanálisis.

Una formación agujereada.

En otro de esos textos, "Sobre la formación analítica y la Escuela" Mauricio Tarrab sostiene que respecto de la formación *ya no se está tranquilo en la Escuela Una*, en tanto la atraviesa un real y la formación homogénea es imposible. Lanza la pregunta de por qué vías la Escuela provee la formación que dispensa, ya que no lo hace por un *cursus* o por un aprendizaje sistemático, y responde que al trípole clásico freudiano –análisis, control, enseñanzas– se agrega lo que Miller ha llamado “la inmersión en la Escuela”, que se ordena *a partir de y en referencia a la falla en el saber*. Lo que ensambla nuestra formación, dice, es una *política de la formación del analista, orientada a lo real* -lo que no es reabsorbido por el saber-, orientación que se manifiesta en el núcleo mismo de su transmisión; también en el lazo asociativo en la Escuela, como lo que resiste a lo que quiere masificarse del grupo analítico; en la orientación de los análisis de sus miembros; o en una práctica de control que no sea una supervisión técnica.

Esta concepción de la formación incluye la vertiente de lo que debe ser adquirido en términos de saber, y los aspectos de "mutación" subjetiva que supone el propio análisis y la incidencia de la propia práctica. Partir del vacío de la definición del psicoanalista hace que esa formación sea un *hallazgo posible a ser verificado para cada quien*, por la Escuela misma llegado el momento.

La Escuela hace valer, dice, su *deseo de saber*, también sobre la formación de sus miembros, que de ese modo promueve. El encuentro contingente con lo real, que en el mejor de los casos es causa de un efecto-de-formación, no es exclusividad del pase; surge también en otras ocasiones, y es responsabilidad de la Escuela hacerle lugar. **Cernir ese real de la formación** es diferente que demostrarlo en el Pase, pero su incidencia acompaña lo que Lacan denominó una “formación verdadera” y “que consiste siempre en ignorar lo que se sabe”.

Pretender transmitir un saber asegurado supondría intentar dominar el goce a partir del saber, poniendo la demanda institucional en el primer plano, lo que implicaría un deslizamiento de discurso y un desenfoque del problema principal de la formación. El verdadero límite a cualquier formación planificada es que el psicoanálisis es un saber que no puede dominarse del todo, ni transmitirse como un saber hacer, por lo que sólo es posible una formación agujereada, que se apoya sobre un real y que tiene en su horizonte el deseo del analista a advenir, y un saber-hacer-ahí con su síntoma que cada quien deberá inventar.

El deseo de saber. La Transferencia de trabajo.

Otro de los documentos del Comité de Acción, "El Uno de la Escuela Una", alude al *Discurso de Turín* de Miller, que concibe a la Escuela como sujeto, y habla de la "función matemática" de la Escuela. Lo que cuenta aquí no es tanto el saber acumulado, ni en el fondo la transmisión de saber, sino el movimiento dinámico propio del *deseo de saber*: **el efecto de división que la experiencia de un real de la Escuela introduce en el sujeto.**

Al respecto, Alexandre Stevens, en su texto "Las tres dimensiones de la formación"ⁱ, habla de la *transferencia de trabajo* orientada por y para la Escuela, frente a una práctica del 'psicoanálisis salvaje'. Sostiene que la Escuela de Lacan -como la Escuela antigua- se funda sobre una experiencia, se articula a partir de un *deseo de saber*, de una dinámica formada por la Transferencia de trabajo, "por un entusiasmo nuevo respecto del saber": el de los textos, el saber-hacer que se busca en los controles, el saber por inventar. Me parece que podemos entenderlo como una apuesta de formación: la transferencia de trabajo, el deseo de participar, de llevar el trabajo a la Escuela.

Este concepto de Transferencia de trabajo, que Lacan propone para la transmisión de la enseñanza del psicoanálisis, es retomado por Miller en *El banquete de los analistas*, donde se propone transformar la noción de Escuela en un concepto fundamental del psicoanálisis. He tomado los capítulos IX a XV, que parten de que el psicoanálisis, más que enseñarse, *enseña*. Miller sostiene que están las enseñanzas de las experiencias, como transmiten los AE; y está la transmisión de un estilo, que equivale a transferir trabajo -a poner a la gente a trabajar-, precisa. Y para ello hay que trabajar; ahí están los *trabajadores decididos* a los que se refirió Lacan.

Y no se trata aquí del amor al saber, afirma Miller, sino del deseo de saber: de ir contra la ignorancia, en el sentido de la represión. Se trata de que el psicoanálisis pueda *inducir* el deseo de saber y la

transferencia de trabajo. Pero para inducir el trabajo es necesario que algo quede por hacer, dar lugar al trabajo de otros. El mismo Lacan induce al trabajo (nos lo muestra su última enseñanza, que abre a lo que queda por hacer, por trabajar, por intentar comprender, por saber decir...).

Pero hay enseñanza, permitida por la transferencia de trabajo. Ahí Miller ubica el Pase: del amor al saber, que sostiene un análisis, se pasa al deseo del saber al final, y ese deseo de saber pasa por el trabajo para producir saber. En ese sentido entiendo que se nombren "Enseñanzas de los AE", y que éstos puedan hacer avanzar el psicoanálisis.

La distinción de grados -AP, AME, AE- implica una distinción en relación a la experiencia analítica, al compromiso asumido como sujeto, al ejercicio o no del psicoanálisis, al tiempo que hace que se lo practica... pero supone un *todos iguales respecto al trabajo*. Lo interesante de la Escuela de Lacan es que tienen el mismo derecho de voto el que entró hace un día que el que está hace veinte años. Y que acoge la autoproclamación del analista -el que se autoriza a sí mismo- y dispensa títulos de grado, reconociendo analistas como institución, autorizándolos: es lo que se llama la garantía.

Una Escuela de trabajadores decididos es una Escuela de analizantes respecto de la causa analítica - que colectiviza pero no identifica-. Colectiviza, podemos pensar, pero como suma de soledades.

La formación y la Escuela.

Silvia Salman, en un espacio de la EOL sobre "La formación analítica y la Escuela"ⁱⁱ, sostiene que hay que vivir la Escuela, habitarla... *hacer la experiencia*. Defiende que el discurso analítico, como tal, sólo existe en la Escuela, y que cuando Lacan la funda lo hace para eso, para garantizar la existencia, la supervivencia del discurso analítico; y para garantizar un lugar donde los analistas se puedan formar. Pero se trata de mantener el punto de inconsistencia, no de suturarlo restableciendo un Otro y los lugares que ese Otro podría conceder. En este sentido el Pase descompleta la Institución y le da a la Escuela una forma abierta, que permite que uno pueda inscribirse en ella -sinthomáticamente en el mejor de los casos, fantasmáticamente a veces-. "Si prevalece la Escuela y las sombras de la SAMCDA no se nos vienen encima, entonces habrá la oportunidad de que los intereses de cada uno encuentren un lugar en ella". No ceder ante *lo real en juego en la formación* quiere decir no ceder ante los efectos transferenciales, que son efectos de grupo, y *poner en acto el discurso analítico* en tanto revés del amo y no como su *partenaire*.

La formación, concluye, implica las causas pero también lo que se produce, el trabajo en la Escuela, que lo va transformando a uno (paralelamente al trabajo analítico, el control y la práctica); esto tiene que ver más bien con el *efecto de formación*. Miquel Bassols, en su texto "Lacan en la Escuela" (en el dossier del Foro del Autismo 2015), define la Escuela de Lacan como una **experiencia de saber, de elaboración entre varios**, una práctica de formación continuada indisoluble desde la propia experiencia psicoanalítica (ya sea como analista o como analizante).

De eso se trata, me parece, en los espacios que promueve la Escuela, en los trabajos que se exponen y discuten, que pueden causar el deseo por trabajar si se presentan desde una posición analizante: alguien puede transmitir lo que el psicoanálisis le ha enseñado, lo que ha trabajado, el recorrido que ha hecho... y eso puede causar el deseo por leer, trabajar esa misma cuestión u otras, puede causar preguntas, vivencias corporales incluso. Pero cada cual deberá hacer *su* recorrido de trabajo. En ese sentido creo que podemos hablar de efectos de formación, si eso se produce. No habría tanto *formación* como efectos de transferencia de trabajo.

Espacios de trabajo. Efectos de formación.

Creo que un efecto de formación de la Escuela es querer formar parte de su experiencia. Así lo leí en mi caso, al pedir ser socia de sede, con la vista puesta en ser miembro. Para ello tuvo que pasar un tiempo, que me permitió descompletar la Escuela, vivir la experiencia de su división. Un testimonio de Pase me había acercado al psicoanálisis lacaniano: a la Biblioteca del Campo Freudiano, luego a la Sección Clínica, después a la Escuela. Aquí asistía, como oyente, a varios de sus espacios, pero fue el encuentro con algo de la interrogación (de Miller primero, en una conversación clínica, de algunos AE después, en encuentros sobre el Pase), lo que me tocó: dio origen a un proyecto -tActe Barcelona- que surgió a partir de un espacio de la Escuela, por lo que también lo considero un efecto de formación. Y dio origen a querer saber sobre el origen, el de la Escuela de Lacan, la formación de la AMP, la orientación política... un recorrido de cartel sobre la ELP, la lectura e interrogación de los textos "institucionales" -políticos-, las primeras producciones, la autorización a la práctica, el recorrido de mi análisis, me permitieron querer estar en la Escuela de otra manera, apostando por sostener -económicamente, con el cuerpo y con el trabajo- sus espacios.

Me parece que a eso apunta Rosa Godínez en su texto sobre "Interrogar la Escuela" (Freudiana enero/abril 2014): hay Escuela si hay posibilidad de subjetivarla. Y de interrogarla, lo cual pasa por interrogar/se de manera permanente. Es el lugar de una *experiencia subjetiva* que incluye a los otros porque necesita de la **crítica y el control**, dice Hebe Tizio en su texto "Reducir los efectos del discurso del amo en la Escuela" (Freudiana mayo/agosto 2013), donde subraya que no se trata de lo que el Otro ofrece sino de lo que cada uno recoge a partir de lo que pone en juego.

La cuestión de la apuesta me parece una clave: la de estar en la Escuela en tanto analizantes, trabajadores decididos, con tiempos y efectos distintos, pero atravesados por una apuesta de trabajo en la Escuela y por la apuesta hacia la experiencia del Pase. Que esa experiencia se encarne o no se verá con el tiempo, pero es una apuesta.

Miller dice del AE, en el *Banquete de los analistas*, que no es un sujeto para quien la transferencia habría sido reconducida a cero, sino alguien que quiere hacer algo a partir de S(A/), alguien que se propone *como engañado por el discurso analítico*. En su conferencia "El inconsciente y el cuerpo

hablante" propone la vía, para el parlêtre, de hacerse incauto de un real (montar un discurso en el que los semblantes atrapen un real, en el que se cree sin comulgar con él), para orientarse. ¿Podemos pensar esa orientación, trasladándola a la Escuela, para consentir a dejarse atrapar como modo de habitarla, estando advertidos del real en juego en la formación, pudiendo así apostar por trabajar en ella? En mi caso, la apuesta ha sido la manera de tratar las dificultades con las que me he encontrado al leer y escribir este texto, que han hecho que me preguntara -a modo de broma, pero pregunta al fin y al cabo- por qué no elegí otra orientación, o por qué mejor no dormía. El real en juego en la formación...

Creo que lo que me ha permitido mi recorrido ha sido apostar -lo cual sólo puede hacerse desde la confianza- a un trabajo de Escuela. Sin creencia, porque sería sostenerla como completa. Sólo cabe el desencanto frente a un Otro demasiado completo, frente a una Escuela a la que no se ha podido barrar, de la que no se ha podido captar que sea una suma de soledades, a la que no se le ha podido extraer un nombre y un apellido.

Me parece que los efectos de formación pueden surgir cuando se pueden plantear las propias preguntas, cuando se entiende que no hay formación en el sentido del dominio de un saber, que el trabajo corre a cargo de cada uno, pero que hay orientaciones. Me he puesto a trabajar. Podría haberlo hecho por mi cuenta, podría haber leído los mismos textos, quizás hacerme las mismas preguntas, pero ¿qué haría con eso? Entonces vengo, y transmito este breve recorrido de trabajo. Es el mío, y agradezco esta invitación a compartirlo con vosotros.

ⁱ <http://wapol.org/ornicar/articles/155ste.htm>

ⁱⁱ <http://www.eol-laplata.org/blog/index.php/segunda-noche-de-directorio-la-formacion-analitica-y-la-escuela-eol-seccion-la-plata-21-de-mayo-del-2014/#more-901>