



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

¿Qué relaciones existen entre la formación del analista y la época?

**La experiencia de la formación del analista en
psicoanalistas de orientación lacaniana a partir
del 18 de Octubre del 2019 en Chile**

CRISTÓBAL GABRIEL GAMBOA LÓPEZ

Profesor Guía: Alejandro Reinoso Medinelli
Marcela Cornejo Cancino
Ana María Solís Díaz

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica
de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Clínica

DICIEMBRE, 2022

Santiago de Chile

*El arte de escuchar y buscar la máxima singularidad de otro
debe ser tomado con la responsabilidad que amerita,
y las preguntas que orientan dicha escucha siempre deben ser
avivadas, encendidas, encarnadas.*

*Con cariño a todxs quienes fueron atacadxs en sus cuerpos y almas durante la
Revuelta del 18 de octubre del 2019 y sus días posteriores.
Con esperanza de que las cosas serán distintas, paso a paso,
con movilización, organización y lucha.*

*La indiferencia jamás será opción.
Nos han quitado mucho, menos el futuro.*

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó en un momento único e inesperado, y habla sobre otro momento único e inesperado. Hacerse acompañar cuando el país estalla y el encierro llega a menos de 5 meses de volvernos a encontrar y abrazarnos, es un tremendo desafío que conlleva una gran dificultad. Por esto, primero agradezco a quienes me acompañaron a transitar estos dos años de preguntas, indecisiones, dolores, felicidad, experiencias nuevas y añejas; por esos reencuentros y abandonos de personas queridas (y no tan queridas), y por dejarme caer cuando tenía que hacerlo, para estar ahí sosteniéndome cuando decidí volver a ponerme de pie. Gracias Mónica López, mi mami querida, quien ha estado de manera incondicional con su consejo sabio, su abrazo preciso, su energía movilizadora. Espero tenerte muchos años más cerquita para escucharte y abrazarte. Has sido un apoyo incuantificable para este proceso. Gracias a mis amigxs que me siguieron el rastro en los últimos años de mi vida, incluso antes de llegar a esta investigación. A quienes se quedaron: Andrea Cifuentes, Amine Fercovic, María Paz Riquelme, Martín Peña, Esteban Brito, Florencia Marín. A quien conocí durante estos terribles y extraños dos años de magíster y se volvió alguien indispensable: Daniel Vásquez. Y con quien compartí el inicio del magíster, pero no el final: Sofía Ramírez. Con quienes compartí y nos acompañamos durante esos turbulentos meses de Estallido Social: Fernanda Endress, Ka Quiroz, Matilde Grass, Flo, Andi, Val. Sin esa experiencia esta tesis no existiría. Agradezco también a mi profesor guía, Alejandro Reinoso, quien con su palabra permitió en mí la posibilidad de dudar, de pensar el psicoanálisis más allá de los límites rígidos de una teoría, para poner en el centro mi singularidad en el acto de redactar esta investigación. A Ana María Solís, quien con sus comentarios agudos y compañía constante me permitió crecer en un espacio de enseñanza, pensando constantemente la transmisión que me gustaría hacer del psicoanálisis. A Marcela Cornejo, quien logró identificar profundas dificultades en mi proyecto, las cuales me permitieron rectificar y orientar mi investigación a un buen puerto. Y finalmente, a todxs quienes dieron sus cuerpos y vida por un Chile mejor.

ÍNDICE

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	5
Introducción y formulación del proyecto.....	6-8
Marco Teórico.....	9-28
Capítulo I.....	9-19
Capítulo II	20-28
Objetivos	29
Preguntas directrices	30-31
Diseño de Investigación	32-39
Resultados	40-64
Conclusiones y Discusión.....	65-71
Referencias	72-75
Anexo 1 – Árbol de códigos	76-79
Anexo 2 – Guion de entrevista.....	80-81
Anexo 3 – Consentimientos informados	82-85

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar las relaciones entre formación del analista, la época en la cual se forma, y los eventos ocurridos en Chile durante el 18 de octubre del 2019 para psicoanalistas de orientación lacaniana. Para conseguirlo, se hizo una revisión de antecedentes teóricos respecto a los principales conceptos y momentos que orientan el objetivo: formación del analista, análisis personal, trípode freudiano, analista ciudadano, época, Otro social y 18 de octubre del 2019 en Chile.

La metodología cualitativa empleada consideró un paradigma constructivista del conocimiento, apuntando a situar el relato singular de cada uno de los participantes, quienes fueron analistas en formación de la Nueva Escuela Lacaniana y el Grupo Psicoanalítico Plus. La técnica de producción de datos fue a través de entrevistas en profundidad semi estructuradas, cuyo guion fue previamente puesto a prueba en una entrevista piloto. El análisis de los resultados buscó puntos comunes orientados a los objetivos específicos y preguntas directrices a través del análisis interentrevista, y también rescató los aspectos únicos de cada una, desde un análisis intraentrevista. El análisis de datos se llevó a través de la teoría fundamentada para dar lugar a los resultados emergentes, desarrollados a lo largo de la presentación de los resultados.

Los principales resultados de la investigación destacan la heterogeneidad de la formación del analista, donde el análisis personal resulta protagonista para leer los efectos de la formación en estos analistas entrevistados, sin confluir en un programa particular ni rígido sobre algún entrenamiento respecto a la formación. Además, se puede destacar la relevancia en buscar incluir la época vivida dentro de la práctica analítica. Sin embargo, quedan dudas sobre la forma en que se incluye y se poner en acto dentro de la formación del analista. También, el 18 de octubre tocó de forma singular los distintos aspectos de la formación, donde los analistas tomaron una posición no neutral frente a la manera en que nombran el acontecimiento y su quehacer analítico, lo cual fue cristalizado en su relación con la práctica analítica, posición del analista e instituciones analíticas. Finalmente, se destacan significantes singulares en la manera de dar explicación al 18 de octubre, los cuales en la mayoría de los entrevistados fueron relacionados con su propio análisis, con preguntas que apuntaron a la falla en el saber, la división subjetiva y la ganancia de saber, en línea de pensar los efectos-de-formación en cada uno.

INTRODUCCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROYECTO

La pregunta por la formación del analista ha sido ampliamente discutida en psicoanálisis. Desde cuáles son los requisitos mínimos que consideraría ser analista, como los procesos mediante los cuales se *llega a ser* analista. Y así como esta forma de comprender la formación del analista cambia según la perspectiva epistemológica desde la cual se tome posición para comprenderla, ya que no encontrar un consenso entre las distintas orientaciones psicoanalíticas, también se ha ido modificando dependiendo del momento histórico y cultural en el cual se sitúe el pensamiento psicoanalítico. Hablar del psicoanálisis durante la época victoriana de Freud, es muy distinto a hacerlo cuando ocurre la primera y segunda guerra mundial, momentos históricos que dejan huella en el pensamiento psicoanalítico; como también será diferente situar al psicoanálisis en el contexto de la guerra fría de los años posteriores, en paralelo a las profundas discusiones teóricas, científicas y culturales que existieron durante estos años. Las teorías psicoanalíticas son parte de un momento histórico, afectándose y afectando de/por un contexto de época preciso. Por ende, para ciertas perspectivas psicoanalíticas la formación del analista conlleva la pregunta ontológica sobre qué es *ser* un analista: de qué manera se produce, qué características tiene, y cómo es el camino que sigue en su formación. Por lo mismo, cabe preguntarse cómo un momento agudo, particular de la historia, remueve algo del campo de la formación del analista, cómo dicha discontinuidad toca algo de/en ciertos sujetos, generando (o no) efectos en ellos. La presente investigación buscó aproximarse a estos conceptos desde la perspectiva de psicoanalistas de orientación lacaniana, quienes se han formado en un contexto de época específico, y desarrollaron su práctica analítica durante dicho contexto de movilizaciones sociales desde el 18 de octubre del 2019.

El analista en su relación a este acontecimiento de movilizaciones y los efectos en su formación, componen elementos particulares de una discusión aún abierta, y que fue trabajada desde los puntos en común que emergieron a lo largo de las cinco entrevistas realizadas. Sin embargo, se puso especial énfasis en el análisis singular de cada una de las entrevistas, rescatando así los significantes fundamentales que utilizaron los y las entrevistadas para explicar esta experiencia. Por lo mismo, la caracterización de un período particular, de fractura en la continuidad de nuestra sociedad, se vuelve necesario: el 18 de octubre de 2019. Es por esto que

la pregunta sobre cómo se produce un analista encuentra su respuesta en una multiplicidad de lugares, momentos y formas (Miller, 2011), por ende, será relevante preguntarse en qué espacios el analista participa y vive su práctica, y cómo se deja enseñar por estos lugares y formas.

Lo que se presenta en la siguiente investigación insiste en buscar la forma en que el analista se deja enseñar por la época, y el efecto que se produce en él a partir de este período, poniendo en el centro la propia formación. Es en ese sentido que la pregunta que se sostendrá en la presente investigación será la siguiente: **¿Qué relaciones se observan entre formación del analista, época y el contexto del 18 de octubre del 2019 en Chile para psicoanalistas de orientación lacaniana?**

Se ubica la relevancia disciplinar en la contribución que la presente investigación podría hacer en cuanto a comprender una modalidad específica de pensar la formación en psicoanálisis, desde la vereda de la producción del analista, pensada desde una posición analizante, con una formación interminable; muy distinta a otro tipo de formaciones en donde se propone el cumplimiento de programas estandarizados de formación y años de análisis específicos, tal como se presenta en la International Psychoanalytic Association (IPA), y las instituciones asociadas a ellas (Gomberoff, 2002), las cuales son profundizadas en la presente investigación. Por lo anterior es que este trabajo implicó un esfuerzo de formalización de un aspecto que es difícil de asir, como es el efecto-de-formación (Miller, 2001), al ser una experiencia tan singular, uno por uno, que sólo ve su expresión en un *efecto*, en una marca que queda en un sujeto en particular, que no es reproducible como tampoco es reproducible dos veces una misma intervención (Bassols, 2014). Se espera que este ejercicio permita contribuir en la pregunta sobre la formación en psicoanálisis, extensiva también para la formación en psicología clínica, acercando uno de los tópicos que mayor énfasis desarrolla la orientación lacaniana, esta es la lectura de la época en la cual se produce un analista. En este sentido, la investigación buscó aportar en la profundización de la comprensión sobre cómo un fenómeno contingente, único en nuestra historia reciente, que movilizó a millones de personas de Arica a Punta Arenas, puede afectar algo de la formación de un analista, dejándose (o no) enseñar por ello.

Para buscar responder la pregunta de investigación, se presenta el siguiente objetivo general: **Analizar las relaciones entre formación del analista, la época en la cual se forma,**

y los eventos ocurridos en Chile durante el 18 de octubre del 2019 para psicoanalistas de orientación lacaniana. Sobre este objetivo general se trabajaron específicos, desprendidos y avanzados a partir de un marco teórico que aborda la formación del analista en psicoanálisis desde dos principales vertientes: la orientación clásica de la IPA, y la orientación lacaniana comenzada luego de la salida de Lacan de dicha institución; posteriormente, se discute en torno a la insuficiencia del trípode freudiano para explicar la formación del analista, aspectos transversales para las diferentes orientaciones; para luego dar paso a una reflexión sobre la época actual, el Otro social y sus características, hasta llegar al trabajo de algunas coordenadas sobre el 18 de octubre del 2019, y cómo lo anterior podría permitir discutir en torno a la formación del analista.

La metodología empleada en el presente trabajo fue de carácter cualitativo desde un paradigma constructivista del conocimiento, incluyendo así la creación de significaciones propias y singulares, acogiendo los aspectos emergentes de las entrevistas a profundidad realizadas a cinco entrevistadas y entrevistados, de dos instituciones psicoanalíticas chilenas (la Nueva Escuela Lacaniana y el Grupo Plus). Los datos producidos fueron analizados con apoyo del software Atlas.ti desde un ejercicio de codificación abierta y axial, el cual permitió reordenar el contenido de los datos alrededor de los objetivos propuestos en el presente escrito, junto a acoger y analizarlos en función de la teoría fundamentada, principal herramienta que permitió una discusión con aspectos emergentes desde la singularidad del relato de las entrevistas, contribuyendo así a responder las preguntas que orientan la investigación, además de proponer nuevas.

Se destacan como principales tensiones éticas la existencia de miembros en el comité revisor de la investigación de la misma Escuela psicoanalítica de las y los entrevistados, y el resguardo a la confidencialidad de relatos singulares y casos expuestos. Como limitaciones, se señalan la escasa formación metodológica del investigador, situaciones personales que interfirieron el avance de la tesis, profundización de aspectos de interés para la investigación, la situación de pandemia mundial y la imposibilidad de abarcar aspectos del registro de lo real a través de una investigación de carácter universitario.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

¿Cómo y dónde se forman los psicoanalistas?

El objetivo principal de la presente investigación es analizar las relaciones entre formación del analista, la época en la cual se forma, y los eventos ocurridos en Chile durante el 18 de octubre del 2019 para psicoanalistas de orientación lacaniana. Para trabajar este objetivo, se partirá sosteniendo que no existe un único psicoanálisis, y la perspectiva epistemológica desde la cual se posicione permitirá comprender qué es la formación del analista, y, por lo tanto, de responder a la pregunta ¿Qué es un analista? Por lo anterior, se revisarán perspectivas relevantes sobre la *formación del analista*, la época en la cual desarrolla su formación, y los efectos que produce en ésta un acontecimiento social particular ocurrido en octubre del 2019 en Chile.

En un inicio, Freud (1918) propone tres pilares fundamentales a la hora de pensar en quién decide ser psicoanalista, lo que será tomado posteriormente como un eje articulador de la *formación del analista*: (1) el propio análisis de quien busca formarse como analista, (2) el control y supervisión de los casos que lleva en su práctica clínica ante analistas más experimentados, y (3) la investigación teórica y revisión de textos sobre psicoanálisis y otras materias afines. Ahora, esto necesariamente lleva a preguntarse: ¿Qué implicará un *propio análisis*? ¿Quién estará habilitado para conducirlo? ¿Qué será considerado como una *supervisión*? ¿Qué implica una *investigación teórica* en psicoanálisis?

La aproximación a dar una respuesta a estas preguntas cambia en cada institución psicoanalítica, permitiendo así pensar en las profundas diferencias que existen dentro de las corrientes de pensamiento psicoanalítico. En este punto se priorizará discutir entre dos instituciones psicoanalíticas, siendo las más grandes a nivel mundial actualmente: La Asociación Internacional de Psicoanálisis (IPA por sus siglas en inglés) y la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). La elección de ambas escuelas responde a criterios históricos y convenientes por el tópico a investigar. Por un lado, la IPA corresponde a la institución fundada por Freud y continuada por renombrados psicoanalistas. Y por otro lado, la AMP es la institución fundada por Jaques-Alain Miller, heredera de la *orientación por lo real* que establece

Lacan cuando funda la Escuela Freudiana de París (EFP) (Roudinesco & Plon, 2008), posterior a su salida definitiva de la IPA en 1963.

La IPA, el *training* estandarizado y el *llegar a ser* analista

Los tres pilares de la formación han estado presentes desde el inicio del psicoanálisis, pero fue con Max Eitingon que estos aspectos cobraron una relevancia especial. Eitingon fue un psicoanalista ruso, parte del círculo cercano a Freud y quien presidió la IPA en 1925, logrando establecer al interior de la institución la *International Training Commission* (ITC), espacio que buscaba la “...estandarización internacional del entrenamiento psicoanalítico” (Schröter, 2002, p.876). Eitingon era reconocido como el principal interesado en trabajar un sistema unificado de *entrenamiento* para las nacientes instituciones psicoanalíticas en Europa y Estados Unidos.

El entrenamiento como psicoanalista certificaba y autorizaba la práctica psicoanalítica. Basándose en los tres pilares freudianos de la formación, Eitingon los sistematizó de la siguiente manera: (1) la conclusión de una serie de cursos teóricos de 3 a 4 años de duración centralizado e instruidos por la IPA, armados en un programa especializado de contenidos sobre psicoanálisis, superando así la lógica autodidacta del estudio psicoanalítico que se desarrollaba hasta entonces (Schröter, 2002); (2) la supervisión y control de casos clínicos con frecuencia y periodicidad preestablecida con psicoanalistas pertenecientes a la IPA, cuya función será la de guiar, controlar y evaluar los procesos analíticos que lleva el entrenando, así como también supervisar la resolución del Complejo de Edipo por parte del candidato a analista (Tuckett, Amati, Collins, Diercks, Flynn, Frank, Millar, Skale & Wagtmann, 2020); y (3) el proceso analítico personal didáctico, con una frecuencia de 4 a 5 veces por semana durante 45-50 minutos, dirigido por un miembro de la IPA, el cual tendrá como principal objetivo sumergirse en los elementos más profundos y primitivos del entrenando, permitiendo así la resolución de sus ansiedades pre-edípicas y edípicas (Schröter, 2002), recibiendo la enseñanza sobre cómo analizar por parte de su analista, imprimiendo así el carácter didáctico de esta instancia.

El método anteriormente descrito fue presentado e instaurado por Eitingon en el Instituto psicoanalítico de Berlín, siendo adoptado por al menos el 80% de la totalidad de instituciones afiliadas a la IPA, bautizándose así como el “Modelo Eitingon” (Tuckett et al, 2020). Desde sus

inicios ha generado bastante controversia debido a su rigidez y gran dificultad de incluir los *impasses* externos de la vida, tal como los cambios de ciudad, la consecución de un análisis a través de otros medios (como la videollamada), o la disminución de la periodicidad de las sesiones (Tuckett et al, 2020). A pesar de esto, no fue sino hasta 2017 y 2018 que el directorio de la IPA se abrió a la posibilidad de realizar modificaciones al modelo de entrenamiento, permitiendo la disminución de la frecuencia en las sesiones semanales (Tuckett et al., 2020).

A partir de este modelo, se puede pensar en una determinada noción de formación del analista: en primer lugar, se presenta un *entrenamiento* para *llegar a ser* un analista, donde el cumplimiento de dicho programa podrá ser verificado y sancionado por un comité de entrenamiento, autorizando así la práctica del psicoanálisis y el reconocimiento como *analista*. Esta idea de formación no se ha modificado en el fondo de su estructura desde la estandarización realizada por Eitingon en el año 1925. La controversia sobre la rigidez del sistema de entrenamiento permite preguntarse si existen otras vías para la formación del analista, más flexibles, heterogénea y con otras etapas. Y si existieran, qué sería lo que las orienta, quiénes la imparten, cómo se implementan. Serán estas preguntas las que guiarán a quienes criticaron a la IPA y su formación del analista, entre ellos: Jacques Lacan.

Jacques Lacan y sus críticas a la formación de la IPA

El pensamiento y obra de Jacques Lacan destaca por generar una fractura en el campo psicoanalítico: era crítico del plan formativo que proponía la directiva de la Sociedad Parisina de Psicoanálisis (SPP), filial de la IPA en Francia. Junto a él, muchos psicoanalistas comenzaron a cuestionar la duración y frecuencia de las sesiones, uno de los principales requisitos de la formación en la IPA, proponiendo el uso de sesiones cortas o tiempo variable, además de la modificación en su frecuencia semanal. Es por esto que Lacan junto otros psicoanalistas, de los cuales muchos eran sus analizantes o supervisados, deciden fundar la Sociedad Francesa de Psicoanálisis (SFP). Esta se mantendría en pie hasta 1963 (Roudinesco & Plon, 2008), siendo una de las primeras escisiones del campo psicoanalítico en 1953.

Lacan es especialmente crítico del *establishment* de la IPA respecto al carácter del análisis didáctico, la duración predeterminada de las sesiones, y el impedimento del análisis

profano¹. Por lo mismo, y una vez fuera de la IPA, Lacan escribió la Propuesta del 9 de octubre de 1967, donde profundiza la crítica respecto al proceso de formación del analista, introduciendo una subversión al esquema clásico de la formación: el principio de que “el psicoanalista no se autoriza sino a sí mismo” (Lacan, 1967, p.261). Con esto, Lacan pone en el centro de la formación la experiencia del propio análisis, rehuyendo de la estandarización propuesta por la IPA. Por lo tanto, si el analista es quien se autoriza a sí mismo vía el propio análisis, se echa por tierra el impedimento a no-médicos de ejercer el psicoanálisis.

El argumento de Lacan recae en que los análisis didactas buscaban que los analistas en formación se identificaran a sus analistas didactas, aprendiendo cómo se analiza a un paciente a través de su propia experiencia en el análisis, y que sería esta la única forma en que todo analista se instruye sobre el análisis. A esto Lacan lo denominó aspectos *imaginarios* y *simbólicos* de la formación, lo cual implica que el análisis didáctico tiene como principal objetivo la identificación con el analista didacta, además de incluir una normatividad simbólica de la formación, referido al carácter estandarizado *para todos* del proceso formativo (Brodsky, 2002). Dicho de otra forma, según Lacan el análisis didáctico era una vía para replicar analistas iguales unos con otros, identificados al ideal del analista, lo cual continuaba con críticas desarrolladas a la interna de la IPA (Roudinesco & Plon, 2008). A partir de lo anterior, y si la identificación con el analista didacta no fundamenta la formación del analista, cabe preguntarse ¿Qué sí lo hace?

La propuesta de Lacan: antecedentes para la orientación lacaniana por lo real

Para profundizar sus críticas y proponer un nuevo paradigma respecto al psicoanálisis y a la formación del analista, Lacan fundará la llamada Escuela freudiana de París en 1964, disuelta posteriormente en 1980 (Roudinesco & Plon, 2008) previo a su fallecimiento.

Es a consecuencia de la crítica que realiza Lacan sobre los aspectos imaginarios y simbólicos de la formación, que busca situar la orientación por lo *real*. Esta orientación implica que, al momento de reconocer que ninguna identificación (imaginaria) o estandarización (simbólica) será capaz de sostener la formación del analista, será necesario buscar otra guía para hablar de ello. Desde esta perspectiva, Lacan (1967) se referirá a lo real como algo que

¹ Análisis didáctico ejercido por personas que no eran médicos

“...provoque su propio desconocimiento, incluso que produzca su negación sistemática” (p. 263). Si bien esta cita es poco clara para definir qué será lo real, presenta un elemento de la formación que escaparía al aspecto imaginario y simbólico que produce la formación clásica de la IPA, y es por esto que Lacan propondrá que el analista resultará del análisis, y no de la identificación del analizante con el analista que dirige la cura (Miller, 2001), pues será durante el propio análisis que esto *real*, desconocido y negado sistemáticamente por el candidato a analista, podrá aparecer y orientará la formación. Como prosiga la elaboración de la presente investigación, se buscará bordear este concepto que sostiene la formación del analista para la orientación lacaniana, teniendo presente la dificultad del concepto en sí mismo.

La orientación lacaniana por lo real y su perspectiva de la formación del analista

Jaques-Alain Miller toma los preceptos desarrollados por Lacan hacia el final de su enseñanza, principalmente la llamada *orientación por lo real*. Esta orientación lo movilizan a fundar la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) en 1992, doce años después del fin de la EFP, institución que pondrá en el centro los aspectos formativos desarrollados por Lacan: la Escuela, el Pase y el Cartel. Por ende, una de las primicias que orienta a Miller (2001) es que la Escuela será el espacio privilegiado para desplegar la formación del analista, pues tal como sostiene “...puede garantizar la relación del analista con la formación que ella dispensa” (p. 262).

Lo anterior traerá como consecuencia, tal como Brodsky (2002) sostiene, que el analista no existe como conjunto, pues debe ser tomado uno por uno, al ser consecuencia de un análisis que tampoco es comparable con otro, pues, así como no hay dos análisis iguales, tampoco habrá dos analistas iguales, cayendo así la posibilidad de sostener un fin de análisis vía identificación con el analista para todos por igual. Esto implica la imposibilidad de una formación homogénea para todos (Brodsky, 2002), lo cual da cuenta de otra de las principales diferencias con la IPA. Para la orientación lacaniana, entonces, la formación no perseguirá una estandarización de la formación, de cierta cantidad medible de experiencia o de una determinada acumulación de sesiones analíticas, de control de casos o de asistencia a encuentros psicoanalíticos, sino que buscará mantener abierta la pregunta sobre ¿Qué hace a un analista?

Por otro lado, Miller (2001) pone en tensión precisamente el concepto *formación*: Hablar de formación conlleva una *forma*, que da paso a involucrar directamente el aspecto imaginario, con el efecto de identificación que conlleva. De hecho, y en relación a los aspectos de identificación, es que sostendrá que la completitud imaginaria es ubicada al inicio del análisis del lado de la respuesta del fantasma. El fantasma será explicado por Miller (2007) como una “...función de consolación [...] una producción imaginaria que el sujeto tiene a su disposición para ciertas ocasiones más o menos frecuentes” (p. 18), o también como una “...máquina para transformar el goce en placer” (p.20), la cual se pone en funcionamiento al momento de enfrentarse al Otro, en particular al deseo del Otro. Esto quiere decir que frente a la pregunta sobre ¿qué quiere el Otro de mí?, se responde a través del fantasma, el cual se configura como una respuesta predeterminada. Este fantasma conlleva una relación con el objeto *a* (Brodsky, 2002), el cual representará lo que no es significativo en una estructura, es decir, lo imposible de simbolizar (Miller, 2007), definiendo de una forma acotada lo *real*. Lo anterior también podría ser entendido como aquello que no es posible de llevar a la palabra o a una imagen.

Pero este conflicto en la *forma* de la formación llevará a preguntarse sobre cómo maniobrar con ello. En esto, Miller (2001) habla de la desidentificación por parte del analizante, lo cual refiere a tomar distancia de todos los ideales propios o del Otro desde los cuales el sujeto se constituye. En este sentido, el análisis implicará la construcción de una nueva forma de relación con el mundo desde una perspectiva singular, tomando en consideración aquello que no cambia ni siquiera por el efecto del análisis, a lo cual se llamará la identificación con el síntoma. Sobre esto mismo, Miller (2001) aclara que el síntoma no es una entidad que deberá ser eliminada porque genere un malestar al sujeto, sino que se orienta por la satisfacción pulsional que conlleva el síntoma. Por eso, cuando habla de la identificación con el síntoma se refiere a “no actuar en contra” (Miller, 2001, p. 532) de esa satisfacción pulsional que no cambia, y se mantendrá igual independiente de los esfuerzos que se hagan durante el análisis.

Una forma de marcar distancia de este fantasma que entrega una respuesta ante la relación al Otro, y también de orientarse por la identificación al síntoma desde lo real de este, el camino de la formación sería ese “atravesamiento” del fantasma, entendiéndolo como un recorrido y construcción, consiguiendo así un distanciamiento de los ideales con los cuales el

sujeto se identifica (Miller, 2001). Esto no implica que, debido a este “atravesamiento” el fantasma deje de funcionar como forma de explicar el mundo y lo que desea el Otro, sino que se estará “advertido” de que esta respuesta frente al Otro es propia, y no existirá una realidad objetiva, sino sólo una realidad subjetiva y psíquica, destacando nuevamente la orientación por lo real de la formación del analista. Por lo tanto, el analista se sitúa a partir del saber de su propia experiencia de análisis (Miller, 2001), en posición analizante. Esto implica tomar distancia de su saber epistémico, ignorar lo que sabe, lo que será pensado por Lacan (1966) como la “docta ignorancia”, respondiendo a la posición que el analista adopta frente a un analizante. Dejando el saber en el lugar de supuesto, y no del lado de la certeza ni la completitud.

Lo real que se incluye dentro de la orientación lacaniana entra en directo conflicto con la estandarización simbólica basada en el Complejo de Edipo, que es fundamento de la formación en la IPA. Ante esta tensión, Aveggio (2020) destaca los esfuerzos de Lacan por ir más allá de la lectura edípica freudiana al momento de pensar en el psicoanálisis, pues se busca “...dar cuenta del goce que no se elabora de manera edípica... primero a través del objeto a y fantasía fundamental, luego con el goce femenino y, por último, con el sinthome como acontecimiento de cuerpo” (p.31). Lo anterior permite centrarse en la “...existencia de un goce pulsional que escapa, que sortea y elude la lógica de la prohibición edípica” (Aveggio, 2020, p.31). Estas citas marcan un contrapunto a la estandarización simbólica que pretende la formación en la IPA, pues queda clara la insuficiencia de la explicación edípica ante el constante retorno de lo real que queda por fuera del intento de simbolización y la estructura significante. Este aspecto se hará presente incluso en la experiencia del propio análisis, lo cual imprime nuevamente una relevancia tremenda a este espacio en la formación del analista.

Desde acá se podrían formular las preguntas sobre ¿De qué forma es posible dar cuenta de esta lógica de la formación? ¿Cómo “saber”, cómo “verificar” esta experiencia analítica de la cual se sostienen los analistas para hablar sobre la formación del analista?

El Pase y la Escuela en la orientación lacaniana

Como dispositivo para abordar la pregunta ¿Qué es un analista?, el Pase se encuentra en un lugar privilegiado. El Pase implica dar testimonio de los efectos del propio análisis ante la

Escuela psicoanalítica (Lacan, 1967), para así alejar la fantasía de completitud que el “analista experimentado” puede construir a partir de su práctica, “elevándolo a una posición de autoridad incuestionable” (Miller, 2001, p. 536), pasando de la suficiencia del analista -pensado como una experiencia cuantificable que se podría llegar a completar-, a la *insuficiencia* del analista.

Sobre la Escuela, Lacan pensaba en una “formación por inmersión” (Miller, 2001, p. 538), a partir de la cual se despierta una provocación, una sumersión del sujeto en un espacio de no-saber, buscando el propio camino en el ámbito epistémico. La existencia de la Escuela, según lee Brodsky (2002) a partir de Lacan, incluye y supone lo real en la formación del analista. La Escuela permite una relación con la formación del analista que en este espacio se ofrece, pero a condición de que la orientación sea por ese real, por lo singular uno a uno de cada analista, movilizado por el deseo de la formación. También Brodsky (2002) desarrolla el interés de la orientación lacaniana sobre la producción y el “control de calidad” del analista, de la mano de no limitarse a la entrega de una certificación que autorice al analista, como en otras instituciones se otorga. Es por lo mismo que la experiencia de Escuela, cumple una función impostergable en la formación, pensándola también como un “...refugio, incluso bases de operación contra lo que ya podía llamarse malestar en la civilización” (Lacan, 1964, p. 256), en donde se buscará nombrar algo de este malestar, a través de la transferencia de trabajo que implica este espacio, pues tal como Tizio (2002) lo sostiene, “... Se trata de un hablar que tenga consecuencias y allí es necesario el Otro de la Escuela” (p. 2). A partir de los desarrollos anteriores, cabe preguntarse ¿Cuál es la relación que sostienen los analistas con el Pase y la Escuela? ¿De qué manera se involucra la época en estos dispositivos, para el analista en formación?

El Efecto-de-formación como manera de situar lo real de la experiencia analítica

El llamado efecto-de-formación, busca marcar una distancia con el significante *formación*. Es presentado como algo que se produce donde hay un sujeto en posición analizante, poniendo en el centro la contingencia de causas y lugares de formación (Miller, 2011). Lo anterior busca distanciar la idea de que este efecto-de-formación será de una única manera y de una sola procedencia, o que está asociado a un único espacio, ya sea la Escuela o la práctica clínica, pues sólo bastará encontrarse en una posición analizante, es decir, como efecto del propio análisis.

El efecto-de-formación, tal como sostiene Miller (2011) es empíricamente constatable, y la causa es hipotética, mediante el cual se permite sólo describir, y no prescribir, sobre la formación del analista. Esta aproximación al efecto de formación permite situar la formación más allá de la adquisición y transmisión de algún saber especializado, ya que se introduce el elemento de la “transformación del ser del sujeto” (Miller, 2011), apuntando al cambio en la posición subjetiva. Esto implica que la noción del efecto sólo podrá ser ubicable posteriormente, como resto, y no se podrá predecir bajo ninguna forma. Sólo se podrá dar cuenta de él por las consecuencias que tuvo en el sujeto que experimentó dicho *efecto*.

Esta llamada mutación subjetiva (Miller, 2011) implica un punto de fuga, el cual se posiciona por el contrario de una formación sin puntos de fuga, propia de la transmisión epistémica que es verificable a través de algún instrumento de medición. Dar cuenta de este punto de fuga resulta una empresa mucho más problemática, pues se apela al real de la experiencia analítica, cuyas formas de verificación están por fuera de las coordenadas imaginarias y simbólicas. Es decir, intentar saber sobre dicho efecto no será tan sencillo como preguntar “¿qué efecto-de-formación tuvo un sujeto?” Y que se logre encontrar una respuesta en el aspecto simbólico: el efecto-de-formación involucra un real que es único para cada sujeto, y para descubrirlo habrá que acogerlo uno por uno, analista por analista. Este punto es central, pues si el foco de la pregunta es por la formación desde la perspectiva lacaniana, habrá que reconocer una forma no universitaria de comprender la ahora cuestionada “formación”. Es relevante situarse desde esa posición ética y relevar la experiencia de estos sujetos que incluye un imposible: conocer un efecto-de-formación apela a un inasible, a un real que toca el cuerpo de un sujeto y que sólo podrá ser verificado a partir de sus consecuencias, pero nunca del todo.

Por lo anterior, la pregunta sobre ¿Qué relación establecen los psicoanalistas de orientación lacaniana entre la formación del analista y la época? Deberá acoger la imposibilidad de comprender el fenómeno por completo. Más aún: tendrá que permitir lo inasible del efecto de formación, alcanzando sólo a bordearlo en un intento interpretativo, lo cual sin duda constituye una dificultad para el contexto de una investigación universitaria, en donde la producción de saber se pone en el centro del quehacer investigativo.

Brodsky (2002) entrega tres vías para situar los efectos-de-formación: (1) la reducción de este real a un fenómeno puramente imaginario, trabajándolo por vía del ideal de la identificación con el analista (tal como se desarrolla anteriormente desde la perspectiva de la IPA); (2) la vía simbólica, descansando en la regulación estandarizada de la escolarización de la formación analítica en las sociedades; y finalmente, (3) la vía real, que sostiene que *el analista no existe y no sabemos qué es un analista*, lo cual despierta la pregunta sobre la causación de la formación descartando una relación directa lineal, y ve en la contingencia el fenómeno central como efecto-de-formación, en el espacio entre la causa y el efecto. El encuentro con ese traumatismo tiene como característica una marca, una discontinuidad en el saber, es el encuentro con una falla que no ha logrado ser tapada con los recursos imaginarios ni simbólicos (Brodsky, 2002). En esto Geller y Millas (2003), a propósito del lugar de la contingencia en la formación, dirán que “...no hay formación del analista sin consecuencias sobre la subjetividad del practicante” (p.2), poniendo en el centro cómo la experiencia toca algo del analista practicante, la cual será singular, uno por uno. Desde aquí se presenta la pregunta sobre ¿cómo el analista se deja enseñar por una contingencia singular? Lo cual nos lleva al efecto de división subjetiva. Brodsky (2002) lo dice así: hay analistas, y toda formación está influenciada por ese hiato que separa la causa de los efectos. Esta falla en el saber, con la consecuente división subjetiva, no constituirá un efecto-de-formación como tal sin una ganancia (o sustracción) de saber: por un lado, con “...saber-ser el objeto *a*, que es un saber arrancado del fantasma, y el saber hacer, que es un saber-hacer con el síntoma” (Brodsky, 2002, p. 6). Así, la orientación por lo real sostendrá lo que se entiende por la formación de un analista desde el paradigma psicoanalítico lacaniano.

Insuficiencia del *trípode freudiano* para pensar la formación

Frente a lo anterior, y volviendo a los puntos “comunes” que sostienen ambas tradiciones psicoanalíticas (revisión de textos, supervisión y propio análisis), además de las particularidades del paradigma psicoanalítico lacaniano, cabría preguntarse si estos elementos formativos son *suficientes* o *exhaustivos* en su caracterización para ser considerados únicos al momento de pensar en la formación, o bien se podría incluir otro aspecto relevante en esta. Y desde aquí se moviliza una pregunta de investigación: ¿cómo el psicoanálisis escucha, interpreta e incluye la

época en la formación del analista? ¿qué efecto tiene en ella? Desde el trípode freudiano se podría no considerar la sociedad, la época, el Otro social, en donde la formación sólo se inscribe en tres ejes. Sin embargo, en Freud es posible identificar la relevancia de la época en para quien se forma como analista, principalmente en el texto de 1921 llamado *Psicología de las masas y análisis del yo*, donde habla que la psicología individual es en sí colectiva. Por ende, no existe la psicología únicamente individual. Desde este punto será importante debatir a partir de la premisa de que el psicoanálisis no es un paradigma desprendido de la realidad social y la época, sino que la incluye y está atravesado por ella. Por ende, se sostendrá la pregunta sobre ¿De qué manera afectan las contingencias sociales y políticas en la formación del analista?

Si nos orientamos por esta premisa, encontramos que Lacan (1960) sostenía que “...el inconsciente es el discurso del Otro...” (p. 794), lo cual implica que la subjetividad, la manera de satisfacción pulsional de cada sujeto, está marcada por el discurso de la época, por el tipo de Otro social que ordena y regula la relación entre sujetos. Esto se vuelve una gran orientación para pensar en la época, para preguntarse qué Otro social se configura, el que es particular para cada época. El mismo Lacan en 1953 dirá que “...mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” (p. 309). Dicha frase interpela directamente a los y las analistas, casi como una responsabilidad a acoger ¿Cómo el analista se configura -entonces- desde la época en la cual vive? ¿Cómo piensa al Otro social y lo incluye en su formación?

Dentro de la práctica analítica, el analista se encuentra con sujetos que están atravesados por la época, sintomatizándola de manera singular. Esto implica que, por cada época, la producción de un sujeto será particular. Fue a partir de la histeria y sus estudios sobre la *represión* de la sexualidad que Freud (1915) desarrolló una explicación dinámica, económica e incluso topológica del aparato psíquico, inaugurando así el inconsciente y el psicoanálisis, sustentada en una concepción conservadora de la sexualidad a finales del siglo XIX y principios del XX. Esto aparece como un “dejarse enseñar por las pacientes”, quienes aporta un saber propio sobre esos síntomas, los cuales pueden ser leídos en clave de época, contribuyendo así a su localización particular. Por lo mismo es pertinente y necesario, considerando ahora el elemento “época”, volver a las preguntas que insisten: ¿Qué es un analista? Y ¿Cómo se forma un analista? Habrá que mantenerla abierta y detenerse un poco más en *nuestra época actual*.

CAPÍTULO II

La época, sus subjetividades y la relación con el psicoanálisis

Ya lo decía Freud en 1930 con su texto *El malestar en la cultura*: una de las fuentes del malestar del sujeto es la relación con los otros, diciendo en este momento que ninguna psicología individual puede estar separada de la psicología social. Esto empuja a pensar en lo imbricado que se encuentra la época a las manifestaciones sintomáticas, a los malestares de los sujetos, y por tanto a los analistas. Una teoría no surge sin un contexto que la abarca, y la práctica analítica no puede existir sin una resonancia del sujeto dentro de la época en que le toca vivir, con todas las contingencias que ésta involucre. Por eso, estar a la altura de la época imprime una orientación ética para quien ejerce el psicoanálisis, de no olvidar ni obviar dicho contexto social.

Ya lo decía Winnicott en 1943, con su recordada frase durante una de las reuniones en la Sociedad británica de Psicoanálisis, en la cual se levanta de su asiento en plena discusión y ataque aéreo: “quiero mencionar que afuera están cayendo bombas” (Abello, 2008), durante la Segunda Guerra mundial. Winnicott no sólo informó de este evento, sino que puso en juego la época y cómo interpela una sesión de trabajo de dicha sociedad. Existe una diferencia entre ser un espectador de la realidad social, y tomar posición en acto. Pero claramente estos años en Chile no ocurre una guerra mundial, y nuestra época resulta distinta a la de hace casi 80 años. Es por esto que será necesario caracterizar en parte la época en la que se forman los analistas.

Nuestra época actual

Al momento de caracterizar la época actual, es inevitable referirse al sistema político-económico de nuestro país, no aislado a la realidad contemporánea occidental. Avesglio (2020) destaca la caída de los grandes ideales, que otrora orientaban la sociedad, ya no cumplen la misma función. Una buena cita para comprender los efectos de nuestra sociedad neoliberal:

“Se trata más bien de un imperativo, de una exigencia superyoica que, más que un permiso y una habilitación en relación al ideal del yo, encarna una exigencia feroz, un empuje al rendimiento, a la realización de un proyecto individualista,

al despliegue de una libertad sin límites y a la consecución de placeres y satisfacciones inmediatas” (p.76)

Siguiendo la cita, la caída de los grandes ideales implica la caída del Nombre del Padre como figura normativa de la sociedad, y por lo mismo se habla de una desregulación de la satisfacción pulsional (Miller & Laurent, 2005). Esto implica una nueva forma de comprender la civilización de nuestra época, la cual implica “...repartición sistematizada de los medios y las maneras de gozar [...] si la civilización antigua implicaba ocuparse del esclavo, la nuestra supone angustiar metódicamente al asalariado” (Miller & Laurent, 2005, p. 18). Ya no hay restricción en la satisfacción pulsional: todo es posible en el acceso a ese goce, pues “...el superyó freudiano produjo cosas como lo prohibido, el deber, hasta la culpabilidad [...]. El superyó lacaniano, que Lacan despejó en *Aun*, produce un imperativo distinto: ¡Goza! Ese es el superyó de nuestra civilización” (Miller & Laurent, 2005, p. 19). Lo anterior queda expresado en los propios síntomas de la época: mientras en la época de Freud lo que había eran síntomas represivos, hoy en la época actual se presentan los síntomas sin el Otro, y es el propio cuerpo el que se padece de sí mismo: “depresión y cansancio serían por excelencia las formas del malestar en la sociedad del rendimiento” (Aveggio, 2020, p. 72).

Velásquez (2018) busca caracterizar al Otro actual, y para esto se toma de Agamben (2013) para decir que la característica del orden en las sociedades democráticas ya no se sustenta bajo el mandato de una autoridad, sino de la invitación y la autodeterminación personal, propia de poner en el centro la propia responsabilidad y consecuencia de los actos. Como consecuencia, el sujeto es totalmente responsable de sus actos, cayendo así la lógica coercitiva, primando la lógica permisiva del lado individual. Es decir, todo se permite, siempre y cuando el sujeto - individualmente- sea el responsable. Por otro lado, y siguiendo a Miller (2010), Velásquez (2018) habla de que las instituciones encarnan a un Otro que se percibe como malo, dañino, que reduce al sujeto a un objeto del cual goza, al cual angustia, generando la paranoia de éste, volviéndose consustancial al lazo social, es decir: se siente que el Otro encarnado en la institución *goza* del sujeto, se satisface de él en posición de objeto. Para aclarar esta idea: si pensamos en que la palabra, lo simbólico, funciona como una forma de ponerle un límite al goce

del Otro, como una posibilidad de decir algo frente al Otro que empuja a la angustia, la obturación de la palabra implica un advenimiento del Otro completo, que no está en falta y, por ende, no hay posibilidad de palabra, no hay separación y se produce la angustia. Finalmente, Velásquez (2018) destaca los efectos de individualidad radical que conllevan estos mismos efectos del Otro social y del superyó lacaniano, agudizando así los fenómenos de segregación que adelantaba Lacan en 1967. Esto empuja a que, como respuesta a esta inconsistencia y caída de lo simbólico como vía para dar sentido a la experiencia, se erijan fundamentalismos cada vez más consistentes, gobiernos cada vez más autoritarios, que a través de Significantes Amos (S_1) o grandes ideales, tendrán la característica de ser elevados a máximas seguidas por las masas, caracterizando así los regímenes de hierro, trayendo como consecuencia que entre mayor sea la radicalidad de este S_1 , mayor sea la segregación de quienes quedan por fuera (Velásquez, 2018).

Tomar estos elementos característicos de la sociedad actual es fundamental para poder hablar sobre cómo el analista se ubica en relación a este Otro social en su proceso formativo. Por ende, y a partir de esta lectura de la época, se buscará situar al analista en ella.

El analista en el *campo político*

Parte de comprender a este Otro social implica hacerse la pregunta sobre las diferentes interacciones de poder y la política. Laurent (2000) propone el concepto de *analista ciudadano* en torno al lugar que ocupa el analista en el campo político. Esta nominación trabaja al analista como un actor político que influye en el debate público desde un *decir silencioso*, el cual implica “...tomar partido de manera activa, silenciar la dinámica de grupo que rodea a cualquier organización social [...] el analista debe saber que cualquier identificación permite el desencadenamiento de esas pasiones narcisistas. Y ha de ser capaz de silenciarlas” (Laurent, 2000, p. 115), buscando la caída de las identificaciones dentro de los espacios donde la palabra detiene su circulación, donde lo opresivo busca elevarse como ideal para todos, “...sensible a las formas de segregación” (Laurent, 2000, p. 115). Este es un concepto que interpela directamente al analista, pues toma posición, no es indiferente ni “neutral” frente a la palabra silenciada. Ubicarse desde el discurso del analista implica, tal como sostiene Lacan (1970), que “...debe encontrarse en el punto opuesto a toda voluntad, al menos manifiesta, de dominar. Digo *al*

menos manifiesta, no porque tenga que disimularla, sino porque, después de todo, es fácil deslizarse de nuevo hacia el discurso del dominio” (p. 73) Por ende, no es una posición que esté garantizada por el sólo hecho de formarse como analista, o *ser* analista, sino que es un lugar desde el cual se ejerce, se toma posición y se opera.

En línea del *Analista Ciudadano*, Bassols (2015) interviene a propósito de un concepto planteado por Miller: la llamada *Acción lacaniana*. Con esto se remarca la orientación política lacaniana, orientación que será dada por la política del síntoma. Sostiene que lo más singular de la experiencia analítica tiene consecuencias políticas y sociales. Por ende, la formación del analista y el contexto social no tendrían una separación taxativa, y por esto es que el discurso analítico tendrá como orientación la articulación entre “...la dimensión clínica y la dimensión política del síntoma” (Bassols, 2005, p.11), dejando en manifiesto la profunda relación entre la subjetividad de la época y la formación del analista. También destaca que “...si el analista saca conclusiones de lo que es la lógica de la transferencia y del síntoma en la experiencia analítica, lo llevará de inmediato a tomar posición en la subjetividad de su época” (Bassols, 2015). Lo anterior ve su clara manifestación en cómo cada sujeto sintomatiza de una forma singular algo del malestar de la época, saliendo de la lógica que apela a *Todos Traumatizados* (Solís, 2020), en donde frente al mismo evento dramático, se asume una respuesta igualitaria y traumática para todos. A diferencia de esto, la acción lacaniana tiene su fundamento en la búsqueda por la máxima singularidad de cada sujeto y su síntoma, pero en este caso sobre cómo el analista puede leer algo de esto en la transferencia, y de qué manera toma posición frente a la época. Lo anterior será interesante para pensar cómo cada sujeto -uno por uno- se relacionó de manera singular con el acontecimiento del 18 de octubre del 2019, el cual será abordado prontamente.

Siguiendo con el desarrollo anterior, Miller funda en 2017 la movida Zero Abjection Democratic International Group (ZADIG), movimiento que tiene por objetivo promover la incidencia del discurso analítico en el espacio público, poniendo a disposición la experiencia individual de cada analizante en la Escuela desde el dispositivo del Pase, al campo social (Stiglitz, s/f). Esto recuerda cuando Lacan (1967) propuso que el inconsciente *es la política* al momento de pensar el concepto de *extimidad*: hay algo del Otro que parece tan externo, que remueve de tal forma que se desconoce que será al mismo tiempo lo más íntimo de uno. Esta

relación mantiene una articulación entre política y extimidad, y serán los analistas quienes estarán convocados a tratar esta complicidad. La responsabilidad de cada analista es ineludible: en el quehacer propio de la práctica analítica se encuentra también inscrita la política del síntoma en las lecturas de la época, lazo social, de la transferencia y de lo imaginario, simbólico y real.

Si la pregunta nos lleva a pensar cómo incide la época en la formación del analista, y también qué dirá el analista sobre ésta, sería importante resaltar cómo cierto acontecimiento social moviliza a los analistas. Un ejemplo de esto resulta las Conversaciones que realizó la AMP al respecto de un atentado con coches bombas que causó estragos en el centro de Madrid, el 11 de septiembre del 2004, donde fallecieron 193 personas. Estas Conversaciones movilizaron a que los analistas, a partir de sus propios casos, pero también de su experiencia funcionando en el lugar de analista, se preguntaran sobre qué efectos produjo ese acontecimiento social. Contrarios a la lógica del “para todos: trauma”, dieron lugar a la contingencia orientándose por el caso a caso, por la política del síntoma que es singular, sobre cómo cada sujeto sintomatiza ese acontecimiento, de forma única e irrepetible.

Lo anterior permite sentar una orientación en torno a la relación entre formación y época, a partir de una contingencia social, una discontinuidad en el Otro social, a partir del cual el analista se deja enseñar y permite una división en su saber. Sin embargo, la pregunta sobre cómo algo de la época “forma”, provoca un “efecto de formación” sigue abierta, y más cuando se establece una relación entre el analista y un Otro social, a partir del cual surge la contingencia. Veamos más en detalle qué Otro social sostiene el lazo social particular en nuestro país.

El Otro social neoliberal

Chile tuvo una instauración *de golpe* de un modelo neoliberal político, económico, social y cultural donde existió una “...institucionalización de las reglas del juego propias de [...] la sociedad del consumo, y de una estructura social en donde la idea de la economía [...] subsume a todas las demás esferas relevantes de la vida social” (Báez, 2020, p. 9). Es decir, la lógica de la compra-venta y empuje al consumo se pone en el centro. Este modelo fue instaurado por la dictadura cívico militar desde el golpe de Estado en 1973, lo cual implicó una supresión de la democracia, donde la palabra fue una de las principales afectadas: el derecho de poder hablar

estaba coartado, pues se censuró y limitó los principales derechos humanos fundamentales. Fue en este período que inició un proceso de refundación a los cimientos más profundos de nuestro país, reflejado en lo que es la constitución de 1980, la cual “...se construye bajo la idea expresa de limitar o de bloquear el campo de acción de la potestad normativa de las clases medias y bajas” (Báez, 2020, p. 13), para así limitar lo más posible los esfuerzos transformadores de ella.

En 1988 comienza una “transición a la democracia” con el plebiscito del Sí/No por la continuidad del dictador, y es con la victoria del No que se habilita una oportunidad de retornar la palabra. Sin embargo, las raíces neoliberales implementadas durante la dictadura, comienzan a aumentar su profundidad y se expandieron por todas las instituciones del país. Tal como desarrolla Contardo (2020), han sido múltiples las segregaciones que se han ido cimentando al pasar los años, heredadas de la dictadura, pero confirmadas, sostenidas y profundizadas por los gobiernos posteriores de la transición: género, territorial, racial, disidente, por sólo nombrar algunas. Los gobiernos han buscado generar chivos expiatorios para concentrar así el malestar ciudadano, los cuales se sostienen en discursos segregativos donde la responsabilidad nunca es asumida por un gobierno (Contardo, 2020), lo cual podría dar luces de un no lugar en el Otro - y con esto la posibilidad de la palabra-, generando el efecto de segregación.

Este vivir constantemente con el peligro de verse gravemente afectados por cualquier embate económico, implicó que la gente desarrolle su vida con un estrés sostenido, cansada, deprimida. Tal como sostiene Aveggio (2020): “...El capitalismo está reventando los cuerpos, quemándolos con el cansancio y la reorganización del goce que ha producido” (p.96). El sistema neoliberal no sólo instauró, sino que permitió perpetuar un tipo específico de relación y lazo social, donde el endeudamiento se pone en el centro. Aquí encontramos una gran orientación que nos hace volver a pensar en la época en que nos encontramos, con el empuje al goce como principal expresión superyoica, tal como se enunciaba anteriormente al inicio del capítulo.

Lacan en un texto escrito en 1972 llamado Hablo a las paredes, presenta lo que significaría el Discurso capitalista en el lazo social: el rechazo a lo simbólico, a la castración. Esto será tomado por Aveggio (2020) para puntualizarlo en función de la renuncia a la pérdida, pues la relación con el objeto *a* ya no tendrá que pasar por el Otro en falta, sino que será directa, sin mediar, con el objeto. Esta forma de vivir exacerba un malestar en la sociedad que ve su

expresión en la cotidianidad de la gente que se enfrenta a esta forma de relación social, sintomatizándolo, padeciéndolo. Se presenta otra cita de Aveggio (2020) para trabajar:

“Lo real del malestar en la cultura implica escuchar y leer el malestar no representado, no organizado, aquel que no se manifiesta como un pedido, un reclamo, una queja al Otro, a las autoridades. Aquel que simplemente se sufre en silencio porque no tiene nada que decir, porque no representa nada, no se subjetiviza. [...] Es el malestar de la sociedad del rendimiento, de la inversión que transformó el discurso del amo en discurso capitalista, y que continuó mutando hacia el neoliberalismo” (p. 111)

El tipo de lazo que se establece en una sociedad neoliberal es la que permite el discurso capitalista, en la relación directa con el consumo, el acceso directo a la deuda para gastar lo que no se tiene. Todo es inmediato, la lógica neoliberal implica el rápido consumo. Esto acrecienta la desigualdad, pues quienes no tienen y se ven empujados para tener ese tipo de consumo, deben endeudarse para responder a esta demanda. Y los sujetos pierden el lugar de representación, la posibilidad de establecer lazos con otros y de hacer circular la palabra.

El 18 de octubre del 2019: una fractura de la continuidad en el Otro social chileno

El 18 de octubre del 2019 inicia con la declaración de un Estado de Excepción Constitucional por parte del Presidente de la República Sebastián Piñera (2019). Nominar lo sucedido no es tarea sencilla. En la presente investigación se ha decidido no utilizar algún nombre para definirlo, permitiendo así que el lector/a pueda tomar el que estime conveniente, a partir de los elementos aquí presentados. Sin embargo, la discusión sobre cómo nombrar estos eventos, estas manifestaciones, han pasado por diversas significaciones: Delgado (2021) lo nomina “Revuelta popular de los y las comunes y corrientes”, poniendo énfasis en la extracción de clase que compuso a los y las manifestantes en la periferia, siendo quienes por mayor tiempo se mantuvieron movilizadas, resistiendo en las intervenciones de tránsito con barricadas, o en la llamada “primera línea”; Por otro lado, también se ha denominado “La Revuelta antineoliberal”,

tal como Tinta Limón llama, compiladora del libro “Chile Despertó: la revuelta antineoliberal” del 2021, tomando en consideración el cuestionamiento a la institucionalidad heredada por la dictadura. Será un desafío mantener abierta la discusión en torno a este significativo. Es por lo anterior que aparece la siguiente pregunta: ¿Qué sucede cuando hay una contingencia, y el Otro social se fractura?

Dentro de este contexto político-social, muchas fueron las lecturas presentadas para interpretar el fenómeno: por un lado, la caída en la legitimidad de las instituciones y su incapacidad para tramitar los conflictos sociales a través de las vías institucionales ya existente (Heiss, 2019) veía su correlato en la develación de múltiples casos de corrupción en las fuerzas del orden y seguridad (casos de carabineros, ejército, gendarmería), pagos ilegales a políticos y tráfico de influencias dentro del amplio espectro del país (casos PENTA, SQM, Caval), y una progresiva deslegitimación de la iglesia católica por el destape de innumerables casos de abuso sexual (Contardo, 2020). Todo lo anterior sumado a un aumento sostenido en la desigualdad económica y social de nuestro país, donde el 1% más rico concentra el 23% de la riqueza completa del país (CEPAL, 2019). En consecuencia, se ubica cierto tipo de Otro social neoliberal chileno (Pozo, 2016), que, tras años de desigualdad y abusos, estalla en amplias y transversales movilizaciones, con la consigna “Chile despertó”.

Aveggio (2020) destaca el carácter explosivo y fuera de coordenadas simbólicas orientadas por un S₁ claro del llamado -por él- Estallido social, cuya manifestación se encuentra más allá del ordenamiento propio de la castración: hay un imposible de simbolizar, un resto que persiste en el intento de interpretar dicho estallido, que tiene que ver con el goce. Esta premisa orienta en la forma de ubicar las implicancias en la relación con otros durante el 18 de octubre, donde el autor sostiene “...una ruptura del lazo social que, ciertamente, posee un valor político” (Aveggio, 2020, p. 119). Sin embargo, será necesario poner en cuestión no solamente los fundamentos y orígenes del 18 de octubre, sino que sus consecuencias y efectos en el lazo social, y qué podremos hipotetizar “a posteriori” de lo ocurrido. Si bien se señala dicha ruptura por cuanto hay una discontinuidad en la forma en que la población *estalla* fuera de un lazo que sostenga, también se presenta su contracara: la organización y la colectivización en la sociedad, en torno a cabildos, reuniones, e incluso organizaciones político-sociales-culturales que buscan

establecer (o bien re-establecer) un tipo de lazo social que sí podría corresponder a la colectividad. Esta forma de lazo podría ser caracterizado como insuficiente como forma de tramitar el 18 de octubre y el malestar que tiene como antecedente, pero fue a partir de este momento donde se habilita la circulación de la palabra donde antes fue imposibilitada. Aunque se pueda sostener que no hay garantía que lo colectivo permita la circulación de la palabra, es relevante sentar la pregunta por la posibilidad de estos espacios para el lazo social.

La pregunta que presenta Aveggio (2020) sobre si “¿es la colectivización con relación al ideal una forma de tratamiento de las consecuencias del discurso capitalista respecto al goce a partir de las modificaciones que imprime al discurso del amo?” (p. 115), uno podría dar lugar a su respuesta en que no siempre es así, aunque también es cierto que ningún intento interpretativo será capaz de conseguirlo en su totalidad. Lo anterior es algo del Otro social que podría ayudar a situar ciertos elementos de origen del Estallido social. Entonces, si volvemos a la pregunta sobre cómo se relaciona la formación del analista y la época, estamos pensando en la discusión que sostiene el analista con su propia formación, pero también la conversación que sostiene el mismo analista con la época. ¿Qué vivió el analista en formación durante el Estallido social? ¿Con qué se encontró? ¿Qué preguntas aparecieron? ¿Qué saber/aprendizaje tuvo? ¿Con quién, con quiénes, en qué lugar? Porque si el objetivo es localizar dicha formación y efectos de formación durante este contexto, el relato de los y las analistas será clave.

Lo precedente busca situar de manera no exhaustiva algo de la época donde la práctica analítica tiene lugar. Cabe preguntarse cómo esta contingencia del 18 de octubre permite (o no) la discontinuidad en la formación del analista, pensándolo como una fractura dentro del determinado Otro social, y que por su carácter contingente podría permitir la pregunta sobre qué es un analista, qué de la práctica analítica es removida, tocada por dicho acontecimiento, siempre pensándolo en función del sujeto analista, pues tal como se señaló anteriormente, la época es consustancial al sujeto. Y si esta fractura conllevó a producir algo sobre la propia formación, sobre un posible efecto-de-formación. Lo anterior busca no hacer un análisis del 18 de octubre como una realidad otra, sino que preguntarse qué del 18 de octubre movilizó algo sobre la pregunta por la formación de cada analista, manteniendo una relación entre Formación-Analista-Época-Contingencia.

OBJETIVOS

Pregunta de investigación

¿Qué relaciones se observan entre formación del analista, época y el contexto del 18 de octubre del 2019 en Chile para psicoanalistas de orientación lacaniana?

Objetivo general

Analizar las relaciones entre formación del analista, la época en la cual se forma, y los eventos ocurridos en Chile durante el 18 de octubre del 2019 para psicoanalistas de orientación lacaniana.

Objetivos específicos

1. Describir los trayectos y elementos constitutivos de la formación del analista para psicoanalistas de orientación lacaniana
2. Situar las relaciones establecidas entre la época y algunos elementos constitutivos de la formación del analista para psicoanalistas de orientación lacaniana
3. Analizar la experiencia de los psicoanalistas de orientación lacaniana con respecto a su formación durante el contexto del 18 de octubre del 2019
4. Localizar significantes singulares a través de los cuales los psicoanalistas de orientación lacaniana articulan su experiencia de formación durante el contexto del 18 de octubre del 2019

PREGUNTAS DIRECTRICES

Objetivo específico 1

1. ¿Qué lugar tuvo la experiencia universitaria para la formación de los analistas?
2. ¿Cómo ha sido la experiencia de los analistas participando en instituciones analíticas?
3. ¿Qué diferencias son posibles identificar en la participación en instituciones analíticas?
4. ¿Qué lugar ha tenido el trabajo en instituciones clínicas para la formación de los analistas?
5. ¿Cuáles son los elementos fundamentales y constitutivos de la formación del analista para los analistas entrevistados?
6. ¿Cómo se han relacionado cada uno de los entrevistados con estos elementos fundamentales y constitutivos?
7. ¿Qué desafíos sobre su formación identifican los analistas entrevistados?

Objetivo específico 2

8. ¿Cuál es la época en la que los analistas dicen estar formándose?
9. ¿Qué relación establecen los analistas respecto a la época y su formación como analistas?
10. ¿Qué relación establecen los analistas respecto a la época y ser analistas?
11. ¿Qué relación establecen los analistas respecto a la época y su práctica analítica?
12. ¿De qué manera influye la pandemia en su formación como analistas?

Objetivo específico 3

13. ¿Cuáles son los nombres que los analistas le otorgan a lo ocurrido el 18 de octubre del 2019?
14. ¿Cómo fue la práctica analítica de los analistas durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019?
15. ¿Qué posición del analista ocuparon los analistas durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019?

16. ¿Qué relación tuvieron los analistas con las instituciones analíticas durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019?

Objetivo específico 4

17. ¿Qué significantes singulares ocuparon los analistas para explicar su experiencia durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019?
18. ¿Cuáles fueron las fallas en el saber de los analistas durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019?
19. ¿Hubo división subjetiva en los analistas durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019? Y si las hubo ¿Cuáles serían posibles de identificar?
20. ¿Qué tipo de ganancia de saber hubo en los analistas durante las movilizaciones del 18 de octubre del 2019?

MÉTODO

Diseño de la investigación

Debido a la impronta psicoanalítica de la presente investigación, la cual se posiciona desde una forma de comprender la realidad a partir de la singularidad de cada sujeto como orientación ética, fue necesario considerar una metodología que permitiera dar lugar y acoger el caso a caso del relato que los y las participantes. Por ende, la presente investigación se sitúa desde un paradigma constructivista del conocimiento, tal como propone Breuer (2003) al sostener que no pre-existe un conocimiento sin un sujeto que lo conoce, y que será desde la relación y el encuentro con un otro que lo hará emerger, tal como se propuso en la presente investigación. Trabajar con la subjetividad implica una imposibilidad de completar un saber generalizable, por lo cual es fundamental la oportunidad que entrega la metodología cualitativa para ubicar el decir singular del sujeto, en función de su propio relato (Cornejo, 2006), incluyendo la pregunta por la posición política e ideológica del investigador, la cual es expresivo a lo largo del desarrollo del escrito. Además, se reflexiona sobre la opción ética que tiene “hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos” (De Villers, 1999, en Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008), lo cual apunta a que el sujeto de la investigación, en este caso los analistas en formación, puede decir algo con respecto a su propia experiencia como analista y su formación durante el Estallido social; pero también el acto que involucra al investigador, lo cual interpela a la elección de un posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico (Guba & Lincoln, 2014), y su consecuente expresión en un diseño. Así lo expresa Correa (1999) al momento de sostener que esta decisión está profundamente permeada por la historia de vida de quien investiga: en el caso personal del investigador, su transferencia al psicoanálisis y a la pregunta personal sobre la formación en psicoanálisis, la cual se dirige a cómo se forma un analista de orientación lacaniana. Lo anterior, movilizado desde la exmilitancia política del investigador en organizaciones de izquierda, desarrollando una sensibilidad particular a las temáticas aquí presentadas. Finalmente, el investigador participó activamente de las protestas desarrolladas durante el 18 de octubre del 2019, ocupando roles de asistencia médica y

psicológica a la llamada *Primera línea* de manera independiente, lo cual despertaron inquietudes formativas y políticas, las cuales se expresan en la pregunta de investigación aquí presentada.

La consecuente decisión involucra una perspectiva ideológica desde un quehacer político que involucra al investigador. En la presente investigación, se reconoce una particular sensibilidad a la desigualdad y las demandas sociales que conllevó al 18 de octubre, por lo cual investigar sobre sus consecuencias implican efectos políticos en la construcción del conocimiento. Tal como desarrolla Belaga (2005), el psicoanálisis oferta a la sociedad una respuesta diferente a lo que la psicología entrega, sin subsumirse al significante amo que ordena nuestra época, teniendo como perspectiva la subversión. Será necesario tomar posición frente a la implicancia política que significa investigar, y no conformarse con una noción de conocimiento generalizable.

Participantes

A partir del interés por indagar sobre una forma particular de entender la formación del analista que pone en el centro la experiencia de lo real fuera de la enseñanza universitaria, es relevante pensar participantes que puedan dar cuenta desde esa posición de aproximarse a la formación. Esto implica la decisión frente a una forma particular de comprender la lógica de la formación del analista. Por lo anterior, cobra sentido definir un muestreo intencional basado en teoría, propios del fenómeno de interés a estudiar en la presente investigación (Patton, 1990), pues si bien no se pretende producir un saber representativo y generalizable sobre la formación del analista y el 18 de octubre del 2019, sí se buscó sujetos que han tomado la decisión de aproximarse a la formación desde el paradigma particular de la orientación lacaniana, debido al interés particular sobre este posicionamiento ontológico y epistemológico.

Como criterio de inclusión, los participantes fueron (1) miembros de la AMP o del Grupo Psicoanalítico Plus, lo cual se expresa en su afiliación declarada por ellos y ellas mismas a cada una de las instituciones; (2) que su práctica analítica haya ocurrido principalmente (más de la mitad del tiempo) en Chile durante el período de movilizaciones, pues será importante que se hayan encontrado en el país para lograr dar cuenta de su experiencia en primera persona trabajando aquí. Para efectos de la presente investigación, se considerará el período entre el 18

de octubre del 2019, con el inicio del estado de excepción constitucional por las movilizaciones sociales, hasta el 16 de marzo, con el inicio del estado de excepción constitucional producto de la pandemia producida por el virus SARS-COV19 en Chile, debido al declive de las manifestaciones durante las cuarentenas, y el cambio en la modalidad de atención durante éstas.

Como criterios de exclusión se presenta (1) en el caso de los miembros de la AMP, que haya sido nominados como Analista de Escuela (AE) o Analista Miembro de Escuela (AME), debido a que implica una posición particular sobre la transmisión de la formación, teniendo en el centro de ella sus efectos de formación en función del Pase (Belaga, 2002), lo cual implica que tendrán una responsabilidad formativa a la interna de la Escuela, lo cual podría ser analizado desde una posición de autoridad diferente al resto de los miembros; (2), que durante el período señalado anteriormente entre el 18 de octubre del 2019 y el 16 de marzo del 2020 se hayan desempeñado como parte del directorio de la AMP y/o la NEL y/o el Grupo Plus, debido a que la función de este rol implica una responsabilidad con respecto a la formación del resto de los miembros participantes de la institución.

Cumpliendo con lo anteriormente dispuesto, los y las participantes de la investigación serán nombrados como E1, E2, E3, E4 y E5, para resguardar su identidad. Es necesario aclarar que no se podrá hacer una caracterización detallada de cada participante, debido a la reducida cantidad de personas que conforman cada institución. El resguardo de la identidad será prioridad ética, debido al contenido sensible de la investigación y la reducida cantidad de miembros que existe en cada una de las instituciones, lo cual facilitaría el reconocimiento de la identidad de cada uno/a. Sin embargo, se podrá decir que E1 es una mujer de más de 45 años, E2 y E3 son hombres de más de 30 años, los tres son miembros de la NEL Santiago; E4 es un hombre mayor a 30 años, y E5 una mujer mayor a 30 años, ambos miembros del Grupo Plus.

Arranque Muestral

Se realizó un arranque muestral de 2 participantes, los cuales fueron contactados a partir de la ayuda otorgada por un informante clave que participa de la NEL, pero que no fue considerado como participante al no cumplir los criterios de inclusión de la presente investigación. Lo anterior permitió ingresar a la institución y realizar los contactos pertinentes. Se apostó a

contactar un hombre y una mujer, para resguardar la paridad de género en el arranque. Tal como sostiene Flick (2004), “el muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad” (p. 80-81), por lo cual fue a partir de estas entrevistas que se fue definiendo la futura estrategia muestral, orientada por los objetivos de la investigación, y los aspectos emergentes de las entrevistas realizadas.

Estrategia Muestral

Posteriormente, y a partir del análisis tanto inter como intraentrevista realizado desde los dos primeros participantes, se contactó al resto de los participantes según la pertinencia del análisis de los datos y el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos con anterioridad, a través de un muestreo tipo bola de nieve (Atkinson & Flink, 2001), en donde se le solicitó a los participantes del arranque muestral que pudieran entregar contactos de otros miembros de la NEL Santiago que pudieran estar interesados en participar. En un primer diseño de la investigación, se consideró entrevistar sólo a miembros de la NEL Santiago, por considerarlos relevantes para el fenómeno de estudio. Sin embargo, y a propósito del carácter inductivo de la investigación, se incluyó ampliar dicha muestra a otra institución psicoanalítica, debido a que fue nombrada por los entrevistados desde un contrapunto a la institución de la cual participaban.

De todas formas, se inició el contacto con la NEL Santiago. Para acceder a ellos, se envió a los correos electrónicos de los posibles participantes miembros de la NEL una invitación a participar de la investigación, incluyendo una carta donde se mencione el título de la investigación, la pregunta general, profesor guía, comité de tesis e investigador a cargo. De los cinco correos enviados, sólo tres accedieron a la entrevista, lo cual implicó cerrar en ese momento la producción de datos con la NEL, debido a que se asumió que la no respuesta era indicativa de no interesarse por participar. Posteriormente, a través de un informante clave por parte del Grupo Plus accedido gracias al profesor guía, se logró tomar contacto con una miembro del Grupo, quien entregó cuatro opciones para ser contactados y realizar la entrevista. Se procedió de la misma manera que se contactó a miembros de la NEL, recibiendo dos respuestas afirmativas para participar. Se realizaron dos entrevistas con miembros del Grupo Plus. Fue importante mencionar el comité completo debido a la presencia de miembros de la NEL de este

espacio, permitiendo así la decisión libre e informada del proyecto por parte de los posibles participantes.

Estrategia de producción de datos

Como técnica de producción de datos se presenta la entrevista a profundidad semi estructurada, pues tal como sostiene Taylor & Bogdan (1990) permiten una vía adecuada para para esclarecer la experiencia subjetiva de los entrevistados, junto con la profundización en la complejidad de dicha experiencia. Que la entrevista sea semi-estructurada permitió la oportunidad de modificarse de acuerdo a la emergencia de los mismos datos durante las entrevistas, poniendo el relato del sujeto en el centro del quehacer investigativo, permitiendo la oportunidad de conseguir mayor profundidad para el análisis de contenido (Bengtsson, 2016). Para la modificación y revisión del instrumento a utilizar para las entrevistas a profundidad semi estructurada, se realizó una entrevista piloto con un contacto que no cumplía los criterios de inclusión de la investigación, pero era parte de la NEL Santiago. En esta instancia se lograron hacer importantes modificaciones al guion de entrevista, que junto a la asesoría del profesor guía de tesis, pudo devenir en un formato mucho más cercano al finalmente utilizado para las cinco entrevistas.

Además de lo anterior, se incluirá la actitud reflexiva constante durante todo el proceso investigativo (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004), prestándose de modalidades que rescaten las percepciones, opiniones y resonancias que emergen por parte del investigador durante y posterior a las entrevistas y al proceso de análisis de datos, las que serán incluidas en la discusión al finalizar la investigación. Lo anterior permitiría develar el “... proceso de construcción de conocimiento que hizo un sujeto investigador particular” (Cornejo, Besoain & Mendoza, 2011), atendiendo al carácter epistemológico de la presente investigación.

Análisis de datos

Se propone un Análisis de contenido cualitativo, a través del cual se buscará construir la significación de un mensaje emergente, permitiendo producir de mejor manera un sentido a partir del contenido manifiesto del material (Cáceres, 2003; Mayring, 2000), además de ser una

herramienta interesante a utilizar a partir de lo propuesto por Bardin (1986), en cuanto a que el proceso de inferencia del “...análisis de contenido es un buen instrumento de inducción para investigar las causas a partir de los efectos” (p. 106), tomando en consideración el intento de bordear y localizar el efecto-de-formación en los analistas. Dentro de las herencias de este método se encuentran los aportes del enfoque metodológico emergente propuesto por Glasser & Strauss (1999), especialmente por la codificación abierta y la categorización al momento de realizar el análisis del contenido a través de las llamadas unidades de análisis, las cuales corresponderán a los “segmentos de contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados, permitiendo la categorización y la inferencia posterior” (Cáceres, 2003). El carácter inductivo será pensado a partir del proceso emergente de las reglas de codificación “...desarrollando conclusiones a partir de los datos producidos, entretejiendo la información nueva con la teoría” (Bengtsson, 2016, p.10). Durante el proceso de categorización, se aspira a dar un mayor nivel de abstracción a partir del agrupamiento de los códigos previamente elaborados. Junto con lo anterior, se pretende conseguir la denotación del contenido latente propio de las unidades de análisis a través de las relaciones entre categorías, lo cual implica un esfuerzo de interpretación e inferencias, orientándose siempre por los objetivos de la investigación.

Dentro del análisis, Bengtsson (2016) a partir de revisiones anteriores propone cuatro etapas para el proceso de codificación y categorización: (1) *descontextualización*, la cual refiere a identificar las unidades de análisis emergentes y la codificación (2) *recontextualización*, incluyendo el contenido destacado, (3) la *categorización* que pone el centro en identificar los grupos homogéneos de códigos manteniendo los principios de exhaustividad, exclusividad y pertinencia (Bardin, 1986), y (4) *recopilación*, donde se ofrecen inferencias y conclusiones a partir de la interpretación de las categorías. Tomando especial cuidado en los objetivos del proyecto, será necesario relevar el principio émico de la investigación, por cuanto la interpretación esté basada en “...la propia perspectiva de los individuos bajo estudio” (Gomes & Ribeiro, 2009), en función de que sean los propios analistas quienes logren dar cuenta de su experiencia singular a propósito de la formación y los efectos de formación. Por lo mismo, el análisis que se propone se dividirá en dos momentos: un análisis interentrevista, que permita

ubicar temáticas y significados comunes y compartidos por los analistas al respecto de la formación; y otro intraentrevista, resguardando el carácter del mensaje singular que otorga un lugar “[al] acontecimiento, el accidente, lo raro, que tiene algunas veces un sentido muy acusado que no hay que asfixiar” (Bardin, 1986, p.89), a propósito de la significación de la regularidad que menciona el autor al momento de sólo analizar encuentros comunes. Se tendrá en perspectiva la utilización del Análisis de la enunciación como forma de aproximarse al contenido del discurso de los analistas, uno por uno, desde una perspectiva de la “irreductibilidad de cada sujeto hablante” (Bardín, 1986, p. 136), para así dar lugar a lo único e incomparable de cada experiencia singular, permitiendo “...estudiar los planos subjetivos presentes en el enunciado para entender el discurso mismo” (Larraín & Medina, 2007, p. 290)

Finalmente, y para dar cuenta de la confiabilidad que requiere un análisis cualitativo de contenido, se propone seguir con lo dicho por Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs (2014), quienes proponen preguntas para cada una de las etapas del proceso de análisis, orientadas en lo expuesto por Lincoln & Guba (1985) sobre cinco alternativas para juzgar la confiabilidad de una investigación cualitativa, a saber: credibilidad, dependencia/confianza, confirmabilidad, transferibilidad y autenticidad. Estos criterios deben estar presentes de manera diferentes en cada uno de los procesos de la investigación, donde se debe reportar y explicar la toma de decisiones metodológicas, de codificación, categorización, inferencias, interpretación, presentación de resultados, entre otras etapas, además de la triangulación con el profesor guía en la lectura de los diferentes procesos correspondientes al proyecto.

Reconocimiento y enfrentamiento de tensiones éticas

Se debe tener especial resguardo en la confidencialidad sobre información entregada de posibles pacientes o casos clínicos por parte de los y las analistas entrevistados, debido al carácter que implica dar cuenta de efectos de formación, los cuales pueden estar ligados a la práctica clínica propia o de otros/as. Para enfrentar esta situación, se explicitará en el consentimiento informado la modificación de cualquier dato que pueda identificar de alguna forma a un/a paciente propio o de algún/a colega.

Al tener presente el propio involucramiento personal del investigador en el presente proyecto, especialmente con respecto a la participación en las movilizaciones del 18 de octubre, habrá que tener especial cuidado con la posible afectación frente a ciertas temáticas que puedan emerger en las entrevistas con los participantes, o bien con el tipo de caso clínico que podría aparecer en el relato de los y las analistas. Para dar cuenta de estos aspectos, se mantendrá de forma permanente la supervisión con el profesor guía, además del espacio de análisis propio del investigador, que permita de alguna forma tramitar dichas experiencias.

Finalmente, se identifica una falta de preparación para la realización de investigaciones por parte del investigador, específicamente de carácter cualitativa. Por esto mismo se destaca la necesidad de formación permanente durante el tiempo que dure el proyecto de la investigación, con lecturas semanales autogestionadas y la participación en clases de metodologías cualitativas para cristalizar el conocimiento.

RESULTADOS

La presentación de los resultados de la investigación será en torno a dos modalidades: la primera, un análisis interentrevista, orientando por un trabajo inductivo de codificación abierta y axial, que incluyó la guía del objetivo general y los tres primeros objetivos específicos de la investigación; y la segunda, un análisis intraentrevista, donde se resaltaron los principales significantes utilizados por los y las entrevistadas, que permitió dar una aproximación a la experiencia singular de cada uno, lo cual permitió el trabajo con el cuarto objetivo.

1. ¿Cuáles ha sido los caminos, lugares, elementos y desafíos de la formación del analista para los psicoanalistas de orientación lacaniana?

1.1 Caminos, lugares y encuentros de la formación del analista

En el presente apartado se presentan los diferentes caminos que tomaron los y las entrevistadas durante su proceso de formación hasta el día de hoy, enmarcada en las distintas instituciones de las cuales fueron parte, tanto del inicio en su aproximación al psicoanálisis, como también en el momento que se encuentran hoy.

1.1.1 La Universidad y el inicio (casi) común en el psicoanálisis

Para la mayoría de los y las entrevistadas es un punto común de inicio en su formación como psicoanalistas de orientación lacaniana el ingreso a la universidad estudiando la carrera de psicología. E2 incluso destaca el inicio del interés por el psicoanálisis previamente al ingreso a la carrera de psicología, con Freud y autores postfreudianos (E2, 4). E3 localiza el interés en un curso sobre socioantropología, donde se “...abordaba lateralmente el psicoanálisis” (E3, 8). E5, en su caso, puntualiza la manera de comprender al sujeto y de intervenir lo que la llamó a interesarse por el psicoanálisis mientras estudiaba psicología: “yo creo que al principio es una cosa un poco más de gusto, de intuición...” (E5, 14). Tanto E2 y E4 destacan la orientación psicoanalítica de la universidad donde estudiaron, donde había muchos y muchas psicoanalistas de renombre, lo cual se constituía como “...una primera aproximación, además epistémicas” (E2, 4). E1, a diferencia de las cuatro personas entrevistadas anteriores, no menciona una

formación psicoanalítica en la universidad, y sólo se limita a sostener que “quien quiera una formación universitaria, no está, no la da la escuela, la, el instituto da una información, información sobre Lacan, sobre psicoanálisis, pero la formación propiamente tal está en la escuela...” (E1, 11). A partir de lo anterior, es posible interpretar que, si bien la enseñanza universitaria fue un punto de inicio para la mayoría dentro de la formación, su continuación y profundización no se dio principalmente en el espacio universitario, sino que en instituciones psicoanalíticas, tal como E1 sostiene: “[la] formación propiamente tal está en la escuela, en que pones en juego tu compromiso y tu subjetividad [...] en este caso del ser analista.” (E1, 11).

1.1.2 La formación en una institución de orientación psicoanalítica

Para los y las cinco entrevistadas los caminos transitados difieren en instituciones, tiempos y motivaciones. Resulta interesante el comentario que realiza E3 respecto a su acercamiento al psicoanálisis desde la institucionalidad, pues “... las instituciones analíticas están hechas de humanos, con todas las miserias que eso significa” (E3, 24). Esta cita marcará el inicio para aproximarse a las instituciones psicoanalíticas presentes.

1.1.2.1 La experiencia de formación en la IPA

Una de las instituciones destacadas por E1 es la IPA, donde recibió las primeras instrucciones psicoanalíticas, “...porque estudiar *full* dos años la obra de Freud...” (E1, 13). Comenta que tuvo que cambiar de analista a uno didacta miembro de la IPA “... por obligación administrativa casi [risas] [...] Y ahí ya yo entré chueca...” (E1, 15), a pesar de que no quería hacerlo, tuvo que hacerlo por la obligatoriedad de la IPA. Y fue posteriormente, a partir de un análisis con un lacaniano, que vio la diferencia y marcó su renuncia a la IPA, a la cual se la atribuye a “... fundamentalmente la libertad.” (E1, 13). La experiencia de E2 en la IPA se limita al haber tenido un análisis con una analista de la IPA “...más bien kleiniana, eh... 4 veces a la semana, 50 minutos cada sesión...” (E2, 16), a partir de la cual sostenía que “...lateaba” (E2, 18) la interpretación sistemática de la transferencia.

1.1.2.2 La experiencia de formación en la AMP

E1, E2 y E3 son miembros actualmente de la NEL Santiago, parte de la AMP. Sin embargo, su camino dentro de esta escuela lacaniana dista: E1 destaca que, posteriormente a su renuncia a la IPA, llega a la que llama “la escuela de Lacan” (E1, 9), siendo lo que más la ha marcado la “...ética de las consecuencias, yo me hago cargo de lo que digo, y me responsabilizo de lo que digo.” (E1, 46). Por lo mismo, E1 señala que, si bien muchas personas inician el camino de formarse como analista dentro de la AMP, no todos “llegan a la orilla, otros se quedan un poco más rato nadando, y algunos pues se salen...” (E1, 9). E2 resalta que quiso “...ir a aprehender qué es esa subjetividad que se pone en juego [...] Y eso fue lo que finalmente me dijo *esto es, o sea, esto es lo que a mí me interesa*” (E2, 10). Junto a esto, E2 destaca el análisis con una analista lacaniana de la AMP, siendo esta “...otra manera de trabajar. Efectivamente hay algo ahí que me pone a trabajar, que no me puedo hacer mucho el leso.” (E2, 18). Si bien E3 es miembro de la AMP, llama la atención que no haga mención en toda la entrevista a esta institución, a pesar de que se referirá a la NEL posteriormente.

1.1.2.3 La experiencia de formación en el Grupo Plus

E4 y E5 pertenecen a Grupo Plus, pero es E5 quien profundiza al respecto. Comenta que su llegada se da en un contexto de búsqueda de un lugar para profundizar su formación sin institucionalizarse, pues quería “... estar con colegas, donde [...] la clínica fuera lo más importante” (E5, 26), lo cual se movilizó por su análisis. En el Grupo Plus esta formación considera un consultorio de atención clínica, participación de un seminario clínico, y un seminario central, “...son actividades continuas, todos los meses. [...] y desde el mismo Grupo Plus se despliegan otros seminarios, traen invitados y ahí uno va... participando según las posibilidades” (E5, 6).

1.1.2.4 Diferencia y encuentro IPA, AMP y Grupo Plus

Lo presentado anteriormente podría ser tensionado a partir de los puntos de diferencia entre las tres instituciones analíticas: en la IPA ser analista se marca por la finalización de un programa de estudios, mientras que en la AMP se destaca una formación donde, tal como dice E1, cada quien “nada como puede” (E1, 9), y no necesariamente se tendría que llegar a la orilla para *ser*

analista. E2, por su parte, destaca que “el psicoanálisis más que ser un encuadre 4 veces por semana, 50 minutos, bla, bla, es una posición, una posición de [...] escuchar la subjetividad de la época. Es no instalar patrones ideales” (E2, 10). Y si bien estas diferencias son destacadas, las tres instituciones mantienen el trípode freudiano -análisis personal, supervisión de casos y estudio de la obra psicoanalítica-, lo cual es señalado por E1 como punto común. Pero si se ubicara al Grupo Plus dentro de estas diferencias, estaría más cercana a la AMP, a propósito de la flexibilidad en cuanto al acceso y participación de los espacios formativos. Sin embargo, faltaría mayor detalle para incluirse en cuanto a similitudes y diferencias.

1.1.3 El encuentro con un analista como marca en la formación

Una de las experiencias en la formación como analista más significativa para E2, E4 y E5 tuvo que ver con el encuentro con un analista, que marca un antes y un después en su camino. Para E2 el encuentro con un analista de la AMP le deja la pregunta sobre “¿qué puede hacer un analista en pocas sesiones?” (E2, 4), lo cual genera un impacto en el entrevistado que lo hace dirigirse hacia esta orientación, marcando que “...no es la lógica del maestro, que era un poco en lo que yo estaba [...] es una orientación. Me instala una pregunta [que] me puso a trabajar” (E2, 4). Por su parte, E4 se acercó a una “...maestra de todos los psicoanalistas de mi generación ...” (E4, 8), desde quien destaca las “...conversaciones de la vida cotidiana, discusiones importantes, como sobre la clínica. Aspectos que para mí fueron claves” (E4, 8). Y para E5, desde el interés por lo intersubjetivo conoció a quien fue su analista, “...y ella me hace esta invitación de... poder participar ahí” (E5, 20). Este elemento se podría interpretar como una importante marca para la orientación en la formación, con psicoanalistas que dejan preguntas y caminos abiertos a quienes buscan formarse como analistas.

1.1.4 El trabajo en instituciones clínicas como experiencia de formación

Para E2, E4 y E5, el trabajo en una institución de atención clínica marca un primer punto en su formación, vinculado a la práctica. E2 destaca su paso por un programa en el servicio público, al cual ingresa pensando que “...iba a ir a un lugar donde no iba a hacer psicoanálisis” (E2, 4). Sin embargo, se pregunta por el lugar del psicoanálisis en este tipo de programas, “...y me puse

a investigar: ¿quiénes dentro de la orientación lacaniana trabajan adicciones?” (E2, 4). En el caso de E4, el trabajo en instituciones se vuelve una constante: comienza una pasantía en una clínica psiquiátrica en Francia, el espacio que “...más ha marcado mi formación [...] planteaban un trabajo con la psicosis muy... crítico y político [...] que tenía que ver con trabajar... la vida cotidiana” (E4, 14). Y luego, todavía en Francia, E4 trabaja un breve tiempo en una institución orientada al trabajo con niños de 0 a 3 años de edad. Junto con lo anterior, E4 crea un espacio institucional producto de esta experiencia, pues vio la oportunidad de “...sacar el diván a la calle [...] proveer un espacio de escucha analítica... sin el marco burgués [...] que va regulando quiénes pueden acceder...” (E4, 30). Y por su parte, E5 destaca haber realizado una pasantía en un hospital psiquiátrico donde “...el tema formación es importante, estábamos continuamente en reuniones clínicas, supervisiones y todo” (E5, 6). Algo distintivo que se podría asociar a E5 es la importancia que le da al trabajo entre varias personas, pues insiste a lo largo de la entrevista que “... es un trabajo que no tiene que ver tanto con las atenciones en otro tipo de hospitales o en los COSAM [...] lo que hace que haya muchas reuniones y se ve muy cruzado con el tema de formación” (E5, 8)

1.2 Algunos elementos constitutivos y fundamentales de la formación

En lo sucesivo, se presentan distintos aspectos de la formación como psicoanalista de orientación lacaniana que fueron destacados como fundamentales para los y las entrevistadas, partiendo por una sentida distinción que propone uno de los entrevistados, pasando por elementos clásicos y emergentes al momento de realizar las entrevistas.

1.2.1 La distinción entre Formación en psicoanálisis y Formación como psicoanalista

E3 introduce la siguiente distinción: “...la formación... en psicoanálisis, y la formación como psicoanalista...” (E3, 12), sosteniendo que en la formación en psicoanálisis se puede prescindir del propio análisis, y que sería este elemento específico el que determina la formación como psicoanalista, pues éste: “...va un poco más allá [...] de las preocupaciones por la clínica y la teoría. Y pone énfasis respecto al propio caso” (E3, 12). Esta distinción también la remarca E1, cuando sostiene que un ejemplo de formación como psicoanalista tiene que ver con “...no

transparentar algo de la vida de uno al paciente. Poder tener, casi que le puedo decir, la fortaleza, ser parte de la formación, el tener que renunciar a tu persona” (E1, 72), lo cual, tal como sostiene E3, “...subvierte, un poco, la idea de que el psicoanálisis tendría que ver con el conocimiento de algunos conceptos” (E3, 12). Sin embargo, la pregunta sobre qué sería un analista persiste, y E2 se refiere a ello de la siguiente manera: “...hay que hacer el recorrido teórico y leer, pero, la experiencia finalmente es la que permite [...] llamarte a ti mismo o decir *soy un analista*.” (E2, 4). A pesar de esto, resulta notable que E3, perteneciendo a la misma escuela que E2, tiene una visión distinta respecto al nombrarse *analista*, al sostener que, si bien para el resto podría servir la nominación *analista*, “...el concepto, a mi entender, uno no lo alcanza. Uno siempre está un poco al costado [...] la ontología, digamos, el ser psicoanalista, sobre todo desde la perspectiva de la orientación lacaniana, medio no existe” (E3, 16). Este elemento sería fundamental para marcar la inconsistencia en la manera de comprender y aproximarse al *ser analista*, incluso dentro de una misma escuela de formación psicoanalítica.

1.2.2 Análisis personal

El elemento que fue mayormente elaborado por los y las entrevistadas refiere al análisis personal en función de la formación como analista, ocupando un lugar protagónico. E1 sostiene que el análisis funciona como una “brújula” (E1, 11) que da una orientación respecto a la formación, teniendo una “...relación directa, expresa, para mí absoluta, o sea, no puedes entrar a la formación [...] si no estás en análisis [...]. Tu propia experiencia no está en ningún libro (E1, 43). E2 agrega la variable del consentimiento, por cuanto se tiene que estar “dispuesto... hasta en contra de uno mismo, llegar hasta las últimas consecuencias” (E2, 14), lo cual se articularía con el carácter transversal y fundamental del análisis personal en la formación como analista. E3 comienza a dilucidar que su deseo por formarse en psicoanálisis tenía relación a “... los propios problemas, y que, por lo mismo, esa misma pregunta, o el interés por formarme como... psicoanalista [...] queda en segundo lugar, para interesarme en mis propios problemas” (E3, 10). En este aspecto, el entrevistado estaría dando cuenta de la centralidad del propio malestar como orientador durante el propio análisis, y no sólo como un requisito más para realizar una formación para *ser analista*. Por su parte, a E4 le ha permitido trabajar con la historia propia, y

“...de alguna manera, la [institución que funda] es resultado de mi trabajo con los síntomas que me han dolido un montón en mi vida” (E4, 30), lo que se articula directamente en el efecto producido por el propio análisis respecto a la formación como analista. Finalmente, E5 destaca que “...no se puede hacer clínica sin haber pasado uno por... haberse mirado” (E5, 30), teniendo un punto de encuentro con E1 y E3, pues también sostiene que, a pesar de que se puede saber bastante sobre psicoanálisis, “...todos estamos cruzados por nuestras experiencias [...] por las cosas que nos duelen, nuestros conflictos, y si no los tenemos medianamente mirado, creo que es muy difícil encontrarse con otro y poder acompañar a ese otro” (E5, 34).

1.2.3 Supervisión

Otro de los elementos que es continuamente aludido por los y las entrevistadas es la supervisión o control de casos. Sin embargo, la manera de aproximarse a ello difiere bastante de la importancia que se le otorga al momento de nombrarla, enmarcada en el trípode freudiano. E1 lo nombra como elemento, pero no aparece mencionado en ningún otro momento. E2 también lo menciona como constitutivo a la formación del analista, aunque no elabora a mayor profundidad esta relevancia, aunque habla sobre un caso supervisado donde “...la controladora me dice que, bueno, de eso se trata [...] del analista en función de estaca” (E3, 28). Por otro lado, E3 va un poco más allá y sitúa el interés personal que estaba teniendo sobre “algunos fenómenos corporales” (E3, 76), frente a los cuales consultaba en la supervisión “por cautela, si acaso estaba dando o no mucha atención a eso. Ya que en análisis aparecía ese asunto [el del cuerpo]” (E3, 76). Aquí se puede pesquisar de mejor manera la relación entre la supervisión, el análisis personal, la práctica analítica y la formación, tomando en consideración la elaboración anterior sobre la relevancia de los efectos del análisis personal en la formación del analista. Por su parte, E4 sólo menciona a una supervisora con quien empezó a “...pensar un psicoanálisis [...] muy, muy crítico” (E4, 8). Finalmente, E5 es quien más insiste en la importancia de supervisarse. Pero sin duda, lo que más resalta avanzada la entrevista, es la importancia para E5 de estar acompañada durante el quehacer analítico, “... tener espacios de poder estar con otros colegas creo que es súper importante para los que hacemos clínica” (E5, 36).

1.2.4 Revisión de textos, grupos de estudio y Cartel

E1 propone que la revisión de textos en la orientación lacaniana está basada en el deseo, cuya implementación ocurre en el Cartel como un lugar que “...se pasa mucho por el análisis personal [...] fue un invento lacaniano fabuloso, porque rompe con el grupo de estudio” (E1, 9). Para E2, la revisión de textos fue orientada por preguntas clínicas que provoca un analista “...me puso a leer sobre la clínica con la intención de ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo maniobro?” (E2, 4), fuera de la lógica universitaria, pues “no es la lógica del maestro [...] Aquí es otra cosa [...] más bien es una orientación” (E2, 4). E3 lo aborda en mayor medida cuando se refiere a la *formación en psicoanálisis*, lo cual llama “la inclinación a revisar los conceptos con un sesgo clínico” (E3, 12). Por esto, se podría interpretar que la revisión de textos en la entrevista pasa a un segundo plano, para priorizar otros elementos de la formación. Por su parte, en E4 lo que más resalta es el punto de *insuficiencia teórica* que se podría interpretar a partir de que en su trabajo se va a “escuchar las violencias” (E4, 32), y se escucha la clínica en lugares distintos a la “...producción y reproducción del psicoanálisis, es decir, espacios de gente rica, empieza a tener que ir a buscar otras referencias necesarias para poder pensar, y ahí entonces que he tenido que ir a recurrir [...] mucho a la historia...” (E4, 32), y es a partir de esto que el entrevistado queda “...corto con el gran corpus teórico del psicoanálisis” (E4, 32). E5 resalta los procesos de revisión de textos aludiendo a los grupos de estudio, pero principalmente a su paso por la universidad, trabajado anteriormente.

1.2.5 Posición del analista: Pagar con la propia persona y Apertura con mente abierta

A propósito de experiencias particulares que vivió E1, comenta que “...uno paga con su persona, cuando uno es analista, es decir: uno no es persona cuando está frente a esto” (E1, 64). La entrevistada contó que un paciente fue testigo de una matanza, frente a lo cual E1 se *obligó* a contener las lágrimas. Al preguntársele qué tendría que ver este *pagar con la persona* con su formación como analista, E1 dice que es para “...no perturbar su subjetividad con una situación que es mía” (E1, 64). Esto podría considerarse como un elemento de la formación del analista: la abstención de *transparentar* algo propio a un paciente, por mayor que sea la afectación del analista. En esta misma línea, E3 menciona que existe “...una ética que permite pensar el acto

sin necesariamente inhibirlo [...] Y al momento en que advierto esa cuestión, el efecto es *bueno*, *yo dije esto* [risas] [...] es un poco el efecto de sorpresa de... captar la propia posición” (E3, 22), lo cual correspondería a la formación del analista ya no desde aspectos teóricos, sino que el acto en sí mismo. Junto a lo anterior, E1 también señala “...tener la mente abierta, en apertura [...] de no a lo mismo, eso diría [...], tiene que ver con una posición subjetiva ante la vida...” (E1, 48). El deseo, mencionado por E1, resuena con un comentario sobre la posición del analista realizado por E2, por cuanto dice que ésta es “...incómoda, porque si yo me quedo asumiendo de que sé de la época, me quedo tranquilo en la comodidad [...] No voy a escuchar lo nuevo” (E2, 32). Este elemento que ambos analistas subrayan se podría interpretar como parte de una predisposición hacia lo diferente, que constituye la formación del analista frente a lo que podría ser siempre lo mismo. Pero no bastaría sólo con decirlo, sino que es necesario actuarla. En esto, E3 sostiene que: “...me empiezo a interesar un poco en las cosas que digo [...] y pensar con una responsabilidad muy fuerte, digamos, con... una exigencia de leer la posiciones que tomo” (E3, 22), lo cual ha tenido como efecto preguntarse sobre por qué otros colegas toman posiciones firmes respecto a lo que sostienen, y “...desde dónde se toman esas posiciones...” (E3, 30). Esta pregunta permitiría sostener la apertura frente a la formación del analista, por cuanto no sólo se cuestiona la propia posición adoptada, sino que también desde dónde puede uno (o un otro) tomar la posición, más allá de estar de acuerdo o en contra de ella.

1.3 Algunos desafíos en la formación como psicoanalista de orientación lacaniana

A cada entrevistado y entrevistada se le preguntó sobre los desafíos que tienen respecto a su formación como analistas. Sin embargo, sorprenden algunos puntos que comparten: mantener una disposición abierta a lo nuevo y diferente para no quedarse en lo mismo; sostener los principios de la ética en el acto constante y no sólo declarativamente; y continuar participando en espacios institucionales. El detalle será revisado a continuación:

1.3.1 No quedarse

E1 establece como desafío principal “...no quedarme atrás en la trayectoria, [...] siempre nuevo, siempre algo que no sé [...] estaría en contra de mí misma oxidarme” (E1, 48), lo cual es

compartido por E2 cuando se pregunta “¿con qué me encuentro? ¿qué me trae el paciente de la época? es otro desafío, cómo poder no quedarse” (E2, 22). Lo puntualiza a propósito de “no quedarme en la comodidad de un estándar, hasta lacaniano [...] hacer ya repetitivo...” (E2, 22), lo cual impediría estar “...abierto ahí a lo contingente a... a lo que emerge...” (E2, 22). Por la misma línea, E5 comenta “no cerrarse a que solamente uno puede dialogar con quienes trabajan desde... la orientación de uno” (E5, 42).

1.3.2 Sostener una ética

E3 lo dice así: “...que lo diga no es [...] tierra alcanzada. [...] El desafío es cómo poder sostener una ética, porque me da la impresión que en tanto que práctica toca... la ética” (E3, 32) Y continúa sosteniendo que se va verificando momento a momento, yendo a “...analizar aquello que me deja... con preguntas, con complicaciones” (E2, 32) la cual se da “con el analista... no es exclusivo, pero fuertemente ahí” (E3, 34).

1.3.3 Mantener el trabajo en la institución

E4 y E5 destacan desafíos referentes a continuar el trabajo en instituciones: E4 menciona la que fundó en su regreso a Chile, pues “...es una cuestión de revolución importante [...] porque de alguna manera [...] se grafica todo el proyecto de crear poder popular” (E4, 34). E5 destaca como desafío continuar perteneciendo a Grupo Plus “...porque es el grupo de referencia que tengo. No tengo otro equipo, otro grupo de trabajo” (E5, 40). Esto porque considera un peligro que podría suceder si se queda “...fuera de quizás ciertas cosas que están pasando a nivel social...” (E5, 40). Otro de los desafíos tiene que ver con el alto costo de tiempo y dinero que implica la formación, y de lo difícil que resulta encontrar espacios en los cuales “...puedan tener acceso realmente a tratarse, [...] seguir con sus espacios de análisis y supervisarse...” (E5, 40).

2. ¿De qué manera se relaciona la formación del analista con la época en la que vive?

Se analizan las diversas lecturas que proponen los y las entrevistadas respecto a la época en la cual se enmarca su formación, como también las distintas relaciones de dicha época con aspectos de su práctica y formación como psicoanalistas de orientación lacaniana.

2.1 ¿En qué época se está formando un analista de orientación lacaniana hoy?

E2 sostiene que “...el discurso neoliberal [...] ha modificado las relaciones y los lazos sociales” (E2, 26), cuya consecuencia trae a “...sujetos muy desorientados, que encuentran muy pocos elementos en su historia, en los otros, que le permitan tener referentes [...] eso es la fragilidad.” (E2, 26). Estos sujetos atravesados por el discurso neoliberal son con quienes los analistas trabajan en el quehacer analítico, cuya característica son los “...desbordes [...] todas las patologías de la época, la bulimia, los trabajólicos. Donde hay algo que se desborda” (E2, 26). Este *desborde* resuena con lo que E5 cataloga como un “...momento de mucho movimiento [...] donde quizás no es nada nuevo, pero sí en la intensidad...” (E5, 46). Lo anterior permitiría tensionar el hecho de estar formándose en un contexto neoliberal, donde la época que se vive no es la misma que vivió Freud o Lacan, y que los desafíos y la formación son distintas, a lo que E3 dice así: “... nos ha tocado una época privilegiada [...] afín a los desafíos analíticos porque es [...] abiertamente sintomática, desnudamente sintomática...” (E3, 36)

2.2 Relación época-formación

E1 señala la relevancia de “...la subjetividad de la época, va a estar siempre de la mano [...] con lo que te rodea en tu propio país, en tu propia situación” (E1, 56), lo cual se podría ver cristalizado en lo que E2 sostiene, al decir que la época está “...en los pacientes [...] me enseñan en qué momento estamos, porque la época no está en los libros” (E2, 32), y puntualiza que “creer que uno se puede formar y analizar según lo que está en los libros, así como analizó Freud, así como analizó Lacan, no. Está perdido” (E2, 32), lo que hablaría de una indivisible relación entre época y formación del analista. Y es la época la que promueve preguntas sobre la formación, tal como sostiene E5: “...nos ha hecho movilizarnos. Cosas que no teníamos claras, cosas que no nos habíamos preguntado...” (E5, 50), poniendo en tensión el componente generacional del Grupo Plus, donde algunos miembros siguen categorizando lo “...transexual igual psicótico, y no había otra posibilidad. Hoy eso lo hemos tenido que entrar a conversar” (E5, 50). Tal como la época produce preguntas sobre la formación del analista, también lo hace sobre la formación en psicoanálisis. E4 lo trabajaba anteriormente: se ha encontrado con la

insuficiencia de las lecturas psicoanalíticas para su trabajo analítico, entrecruzando directamente la formación del analista y la época. También, E5 introduce el “...terremoto potente...” (E5, 46), cuyo efecto trae los “...temas de género, el feminismo, temas del cuerpo, donde... no están tan claras ciertas estructuras...” (E5, 46), lo cual se traducirá en cómo el analista queda en *jaque* por la época, que introduce “... arenas movedizas, donde hay que estar más atento” (E5, 48), pero a la vez levanta “...ciertas defensas [...] barreras” (E5, 62). Esto obliga a pensar qué posición adoptan los psicoanalistas frente a estas *arenas movedizas* en la época.

2.3 Relación época-ser analista

Ante el influjo de la época en la formación, cabe preguntarse por *ser analista* en una época determinada. Aquí E1 retoma la frase de Lacan donde dice “...mejor que renuncie aquel que no va de acuerdo al horizonte de su época” (E1, 56). Y sigue: “ahí es donde tú ves la relación entre el análisis, o lo que uno practica, y la época” (E1, 56). Sostiene que el analista es un sujeto de la época, cuyo lugar “...no puede estar en una cueva [...] es parte de lo que ocurre [...] no es un opinólogo, pero sí aporta en una lectura analítica a lo que ocurre en la época” (E1, 136). Esta visión es compartida por E4, quien toma una posición frente a “dejar los espacios privados y poder llevarlos a lugares públicos y poder producir un común [...] los analistas... no pueden quedar tan retirados de la realidad” (E4, 40). Estos aspectos podrían relacionarse con la posición del analista frente al efecto *movedizo* que provoca la época, levantando preguntas y modificando aspectos del psicoanálisis, ante los cuales los analistas toman lugar, pues tal como dice E4, “...el analista cuando participa como ciudadano [...] deja de ocupar este estatuto de saber jerarquizado” (E4, 36).

2.4 Relación época-práctica analítica

La época tendría un efecto en la práctica analítica de los y las analistas. E1 tuvo que migrar a Chile debido al contexto país que vivía, decisión tomada porque “me di cuenta que yo escuchaba a los pacientes, y yo no me podía diferenciar de lo que ellos hablaban...” (E1, 58). E2 habla sobre ser una *estaca* para un paciente, a propósito sobre cómo en la época actual “...el analista puede hacer función de sostener [...] a veces el único lazo que implica un algo de pasar por el

otro, es el lazo con el analista” (E2, 28), frente al sujeto que viviría una “...relación al otro accedida por un goce que no tiene límite, que desborda al sujeto...” (E2, 28). Cuando E4 sitúa la relación entre la época y la práctica analítica, vuelve al punto sobre la revisión de textos desde una relación con la violencia de ver niños con autismo y trastornos del lenguaje en grandes proporciones, “...y yo digo *algo pasa acá*, ¿por qué en [comuna NSE bajo] hay tanto autismo y en [comuna NSE alto] no?” (E4, 32). Aquí E4 se deja interpelar por la época y su expresión en los análisis que conduce, quienes abren preguntas respecto de cómo orientar la práctica analítica, y en base a qué se lee la realidad social. Y por su parte, E5 sostiene a propósito del terremoto que genera la época en la clínica, que “... ya no es nada tan dual [...] A uno le llega un sujeto del que uno no sabe ni siquiera si el nombre lo define...” (E5, 48), y esto ha implicado que en la práctica analítica “...uno ha tenido que mirar y tomar postura de cosas que a lo mejor antes no... te las habías preguntado [...] y hoy día te tocan la puerta...” (E5, 52). Esta *toma de posición* de la cual habla E5 resulta interesante para pensar la forma en que la época empuja a dejarse interpelar en la práctica analítica, y por ende despierta preguntas sobre la formación del analista: cómo orientar la intervención, qué lecturas desarrollar, qué efectos tiene en la supervisión de casos, qué sucede en el propio análisis.

2.5 Pandemia y formación

Uno de los principales aspectos emergentes durante las entrevistas fue la pandemia y su relación con la formación del analista. En un inicio no se consideró la pregunta específica por ella. Sin embargo, E1, E2 y E3 lo incluyeron en las entrevistas. E1 comenta que “la época influye en términos de la era digital” (E1, 80), al ser una de las primeras en proponer que se realizaran actividades de la Escuela vía *Zoom*, contando su experiencia de atender a pacientes por *Skype* debido a la distancia entre países “...y me decían *eso no es análisis*, no sé si será análisis o no, pero teletrabajo analíticamente” (E1, 80). Esta experiencia virtual llegó a remover lo que se concibe como análisis, siendo una pregunta abierta en esta Escuela, como también lo fue para E5, quien se preguntaba si la atención online durante la pandemia era considerada psicoanálisis: “Creo que ahí también hay cosas interesantes que se abrieron en este tiempo” (E5, 66). E2 por su parte, comenta el desafío de “...hacer traspasar la presencia del analista a través del aparato,

y entonces eso implica posicionarse, o sea, hacer ciertas cosas que quizá uno hace menos cuando está en lo presencial” (E2, 22), volviendo al punto del desafío que tenía el entrevistado sobre *no quedarse en una posición cómoda*, lo que apunta directamente a su formación como analista. Por otro lado, cuando E3 menciona la pandemia lo hace a partir de los “...cambios en la práctica, más bien de la ubicación, de... los pacientes” (E3, 66) y de él mismo, y cómo la pandemia “toca el cuerpo de... maneras que no sabía que me iba a tocar. Entonces... se producen transformaciones en la relación al cuerpo” (E3, 74).

3. ¿De qué manera se relaciona la formación del analista con los eventos del 18 de octubre del 2019 en Chile?

En el presente apartado, se busca situar y analizar parte de la experiencia vivida respecto al 18 de octubre, con las distintas nominaciones y efectos en la formación como analistas.

3.1 18 de octubre: nominaciones

El acto de nombrar una contingencia cobra relevancia cuando no hay un único consenso. Por ende, se revisarán las maneras que encontraron los y las entrevistadas.

3.1.1 *Despertar*

E1 y E5 utilizan *Despertar*. E1 dice “...no me gusta Estallido Social” (E1, 90), lo cual se entrecruza con los antecedentes previos que ubica la entrevistada a dicho *despertar*, tal como la tranquilidad que Chile transmitía: “yo dije *esto no puede ser, este país está dormido...*” (E1, 96), por lo cual no le pareció extraño que “...el despertar trajera ese estallido social...” (E1, 106). Recalca que llamarlo *Despertar* cumple una función analítica, pues hizo “...ver las cosas diferentes: el sujeto está en una posición frente a eso, y se la juega, ahí viene la ética de las consecuencias, y creo que fue lo que sucedió en octubre, que la gente se la jugó” (E1, 136). Por su parte, E5 menciona que “...de todo lo que le leído, creo que lo que más me ha llegado es este despertar, dejar el silencio” (E5, 54), coincidiendo respecto a la “...sensación de una falsa comodidad. Una falsa tranquilidad” (E5, 56), pero que remarca con “... la falta de palabra, la

falta de lugar [...] un decir *aquí hay algo que está pasando y vamos a... movilizarnos...*” (E5, 56), lo que también resuena a propósito de que *la gente se la jugara* en E1.

3.1.2 Dignidad e Indignados

E2 propone que la forma de nominar esta fecha “...tiene que ver con algo de la dignidad [...] todo el movimiento de los indignados [...] esa nominación tiene una cierta dignidad...” (E2, 36). Destaca el paso de la indignación y reclamar, a la puesta en juego de “...la dignidad de su palabra. El *si no me escuchan, entonces no me quedo ahí esperando y alegándole al otro que me escuche* [...] se hace escuchar...” (E2, 40). Esta forma de aproximarse al 18 de octubre vuelve a resonar en relación a dejar el silencio y *despertar*, pero con una impronta de la palabra y hacerse escuchar, que sólo iría aparejada a la *Dignidad* de ésta. Pues tal como sostiene E2, significa “...poder hablar a nombre propio, y que eso no me encierre en mi propia idea [...] sino que [...] permita hacer un lazo con el otro. Me parece que es un ejercicio de dignidad” (E2, 40)

3.1.3 Estallido, Desobediencia Civil y la dificultad en nombrar

Para E3 la pregunta sobre nombrar esta fecha genera un efecto particular. Si bien sostiene que *Estallido* le viene bien, agrega que no había pensado el nombre “Creo que hay algo en... los nombres que [...] es un poco fallido [...] que no alcanza a cerrar. Y [...] el estallido creo que es afín a la situación” (E3, 54). Al *Estallido* le suma el nombre de *Desobediencia civil*, aunque “El problema de la desobediencia es que lo deja muy del lado de lo infantil” (E3, 54). Se podría leer de esta posición que la dificultad en nombrar un suceso requiere de aceptar su imposibilidad de *cerrar*, y que por eso tiene una potencialidad constante de poder darle diversos significados, que se encuentran y desencuentran, tal como ha sido revisado con el resto de nominaciones.

3.1.4 Revuelta popular

Otra de las nominaciones que aparece, esta vez por parte de E4, es la *Revuelta Popular*: “...fue una explosión... hubo fuego... y cuando hay fuego es cuando las cosas tienen que arder [...] y popular porque parte del pueblo...” (E4, 52). Este nombre dista de los anteriores, pues se

imprime un carácter asociado a lugares y personas distanciadas de la elite, algo en línea de la crítica que E4 ha desarrollado al psicoanálisis y sus lugares de producción y reproducción.

3.2 18 de octubre y la práctica analítica

Una de las consecuencias más elaborada por cuatro de cinco entrevistados/as fue en su práctica analítica durante el período del 18 de octubre. En el caso de E1 significó tener que abstenerse del trabajo analítico: “es hacerte responsable de lo que te ocurre, y saber que -eso sí lo aprendí muy bien por experiencia propia- cuándo uno tiene que restarse del trabajo analítico” (E1, 124). Esto debido a recordar la experiencia en el país anterior, donde comienza a vivir lo mismo que vive el paciente, quedando “...muy tomada por esto de la época, no estoy en capacidad de atender pacientes” (E1, 128). Ante este *quedar tomada*, E1 se tomó unos días para no atender pacientes, y así “...estar sabiendo qué me afecta [...] tomar la distancia necesaria de poder escuchar al paciente sin mi oído interferido por mis propias vivencias” (E1, 132). Lo anterior refleja la necesidad de pausa y de análisis personal frente a la aparición de lo traumático: saber qué hacer en su práctica analítica sólo fue aprendido por su formación. Para E2, el 18 de octubre implicó un desafío sobre “... cómo escucho ese sujeto que viene ahí, que liga su historia con lo que está pasando en la calle [...] salen de la marcha para ir al análisis y para volver después a la marcha...” (E2, 44), haciendo hincapié en su posición personal, para “...no intervenir desde ahí [...] va a aparecer, lo que pasa es que yo digo *bueno, esto es mío, lo llevo a mi análisis*, no intervengo desde el ideal que yo pueda tener...” (E2, 48). Esto remarcaría el punto clave que tiene el propio análisis con la práctica analítica y la formación del analista, por cuanto abstenerse de llevar lo propio a una sesión estaría mediado por estos aspectos. Para E3 el énfasis fue distinto: pone en el centro la necesidad de hacer modificaciones al momento de atender, “... movimientos de horario [...] creo que conviene al análisis, que es que uno no lo tenga tan seguro de [...] cuándo se va a producir” (E3, 56), consiguiendo “...hacer modificaciones del lado de exacerbar la plasticidad del... dispositivo...” (E3, 58). Lo anterior hablaría de un análisis que se mueve según la contingencia y lo que se requiera para la práctica analítica. Finalmente, E5 repara en que durante el 18 de octubre atendía mucho adultos jóvenes “... o adolescente viejo [risas]...” (E5, 58), quienes estaban en su mayoría muy movilizados por el contexto, “...super

comprometidos con todo esto que estaba pasando [...] había que estar ahí muy atento” (E5, 58), por lo que la escucha se orientaba principalmente hacia el “...movimiento de mucha vida, como de... renacer de muchas cosas, pero también de un renacer de recuerdos y de una intensidad bien importante de otras generaciones” (E5, 58). Este aspecto podría ser destacado a propósito de la práctica analítica debido al contenido que aparece durante los análisis: habría también una transmisión transgeneracional de experiencias vividas en la dictadura, ante lo cual la práctica analítica se orienta a escucharlo y darle lugar. Pero también fueron otras vetas las que fueron abiertas por este movimiento. E5 comenta que una de las pacientes que atendía desde los 16 años sólo pudo cuestionar un malestar que la acompaña durante muchos años durante este período, “...que era lo transexual que a ella la definía [...] Y con este movimiento es posible abrir y es posible nombrar, y es posible definirse.” (E5, 60). Lo trabajado anteriormente podría servir para pensar los efectos en la práctica analítica de cierta *apertura* que tendría el analista en formación, para así escuchar y acoger el contexto social, con las implicancias que este tendría en los pacientes, en el propio análisis y en la posición del analista.

3.3 18 de octubre y la posición del analista

Cabe resaltar cuál fue la posición adoptada por los y las entrevistadas respecto a los efectos y consecuencias que tuvo el 18 de octubre. E2 habla de la incomodidad que implica la posición del analista, y cómo el desafío de la formación se encarna durante este período: “...la dificultad de decir *aquí hay que repensar algo; hay que repensar la posición; hay que tomarse un tiempo para escuchar esto* y no intervenir inmediatamente...” (E2, 44). Cuando se le pregunta al entrevistado qué del 18 de octubre incide en su formación, responde “...la manera de escuchar [...] en el permitir, a veces, tomarse cierto tiempo [...] escuchar qué se pone en juego de su subjetividad en eso que está hablando” (E2, 52), pues demarca el efecto en su posición como analista dentro de la práctica analítica. En línea de lo anterior, E3 pone en el centro la *prudencia*, pero no precisamente de los psicoanalistas: “...hay músicos que han tenido una posición muy prudente” (E3, 36), esto a propósito de espacios de estudio y trabajo sobre el 18 de octubre que ha sostenido con personas de diferentes disciplinas. Aunque esta *prudencia* no es única de los músicos, sí tiene características particulares que podrían ser ampliadas a la posición del analista

que hablaba E2, la cual para E3 significaría “...ver qué pasa. No se sabe muy bien [...] podemos decir algunas cosas, pero estamos muy cerca como para poder... establecer con claridad qué está pasando” (E3, 38), y que ha tomado como pregunta “... ¿cómo se podría decir algo cuerdo respecto a eso estando tan cerca?, es un poco lo que [risas], lo que yo he agarrado de este... músico, que, en ese sentido, ha aconsejado prudencia” (E3, 40). Sin embargo, E5 va más allá de la posición de ver el fenómeno y comprender qué sucede: habla de tomar posición, pues frente a lo que ocurría en las calles no se podría ser ingenua, en especial cuando “...muchas veces estaban corriendo riesgo [los pacientes] [...] te pone en jaque. Era escuchar y acompañar a esta lucha y a esta toma de posición” (E5, 58), lo cual implicaría en sí mismo adoptar una posición. Aquí aparece un significativo fundamental para E5: te pone *en jaque*. Más adelante será profundizado. Y, por otro lado, la *prudencia* sería necesaria para un momento como este, según E2 y E3, tanto por la proximidad del fenómeno, como por lo contingente del mismo.

3.4 18 de octubre y la institución analítica

Sobre la institución analítica, E1 considera que la NEL permitió alojar lo que sucedía durante esas fechas, remarcando los encuentros abiertos de la Escuela, “...se alojó lo que la gente pensaba analíticamente de lo que estaba ocurriendo” (E1, 140). Aunque reconoce que no se alojó algo suyo, a propósito de lo conversado largamente durante la entrevista en su paso por otro país y la vuelta a Chile: “... es un rollo mío, no tiene nada que ver con la escuela [...] no acostumbro a hablar de lo que pasó, porque no sé decirlo [...] siento que es muy personal, íntimo...” (E1, 142). E2 pone énfasis en que estos espacios sirvieron para “...ver. Creo que todavía estamos en un tiempo de comprender [...] los efectos de lo que va a venir a propósito de lo que fue el estallido” (E2, 66). E3 continúa por la misma línea de E1 y E2, destacando la escuela como un espacio para analizar lo que sucedía y presentar preguntas, poniendo especial énfasis en la *diferencia*: “la función que tiene la Escuela [...] es que puedan existir y que podamos discutir respecto [...] a cómo se leen los asuntos con todos los fallos que hay en eso. [...]” (E3, 86). Para E4 la experiencia en la institución fue distinta: “...a ratos me pregunto si me hace sentido estar en Grupo Plus [...] creo que el movimiento social también implica pensar los lugares donde uno habitualmente transita” (E4, 44), preguntándose sobre la pertinencia de este

espacio para pensar lo que ocurre en el país, considerando que este momento de *revuelta popular* es un “...llamado a poder repensar el malestar latinoamericano, y ahí quienes sí lo han hecho -y es con quienes estoy compartiendo ahora- son con los analistas [...] que han pensado los efectos políticos en el psicoanálisis” (E4, 48), aunque haya sido “...impactante ver cómo analistas hablando en Saturno [...] con frases como *yo cuando salgo de mi consulta y apago el aire acondicionado, me choca el calor [...] el gas pimienta de los carabineros, eso es muy violento*” (E4, 58), frente a lo cual hace notar la profunda desconexión de algunos analistas respecto a lo que sucedía. Por su parte, E5 resalta el acompañamiento del Grupo Plus para poder reflexionar y pensar sobre lo que ocurría, y “...ponerle palabras a esto que estaba pasando, en leer, en estudiar, en escucharnos desde la experiencia, de compartir cómo lo estaba viviendo cada uno desde sus distintos espacios [...] no enloquecer en el camino” (E5, 74), mostrando gratitud al espacio y a los analistas con los cuales compartió durante este período.

4. ¿Qué palabras ocupan los psicoanalistas de orientación lacaniana para significar su experiencia de formación durante el 18 de octubre del 2019?

En este último apartado de resultados, se presentarán reflexiones en torno a significantes destacados que fueron utilizados por los y las entrevistadas para explicar su experiencia durante el 18 de octubre del 2019, de manera singular y única.

4.1 E1 y la *brújula* que permite soportar el *despertar de las teclas flojas*

La entrevistada resalta la importancia del propio análisis como una *brújula* “...que te va orientando hacia lo que tú te vas formando” (E1, 11). La *brújula* puede mostrar su efecto en el paso por análisis cuando se encontraba en la encrucijada sobre renunciar o no a la IPA. Cuenta que “...tenía a primera hora el análisis y, y me levanté y no pude pisar, estaba coja” (E1, 30). Fue este efecto en el cuerpo que E1 llevó a análisis, a lo cual su analista remarcó un *no atreverse a dar el paso*, frase que toma e interpreta -pues “...no es que el analista te interprete a ti, sino que tú interpretas lo que fue dicho (E1, 32)”-, y la lleva al acto en la renuncia, pues ese era el paso que “...no podía dar” (E1, 34). Ya en la AMP, y habiéndose atrevido a *dar el paso*, E1 destaca que la “libertad lacaniana para formarse” (E1, 9) se transformó en un elemento

fundamental que la mantiene trabajando en su formación como analista. La *libertad lacaniana* tiene como *brújula* el propio análisis y el deseo que lo sostiene, dejando de lado la obligatoriedad en la formación. Sin embargo, la *libertad* no solamente es relevante para la formación según E1, sino también para “...la libertad de expresión [que] para mí es fundamental” (E1, 46), haciendo referencia al país del cual venía, donde esta libertad estaba en constante peligro. Y es precisamente esta *libertad* condicionada, verificada en la *brújula* de su análisis, la que la hace tomar la decisión de regresar a Chile. Sin embargo, ya en Chile, E1 sufre un altercado con un excarabinero que patea su puerta por ella estar mal estacionada, siendo insultada por él. E1 quiere denunciarlo, pero es el conserje del edificio quien le pide que no lo haga porque podía poner en riesgo su trabajo. Frente a esto, E1 dice “no puedo creer que esto siga igual, entonces ahí fue que yo pensé que a este país le falta despertar...” (E1, 100). A pesar de que no fue sorpresivo para E1 que apareciera este *Despertar* en Chile, sí se encontró con otros aspectos personales al momento del 18 de octubre, que despertaron traumas y heridas profundas. E1 dice “me asusté mucho, y me deprimí, cosa de que yo no soy de tendencia depresiva pa’ nada [...] y me di cuenta que, que, que estaba en Chile” (E1, 108). Relata que “...no quería ir a la consulta, no quería ver, me, me chocaba que los pacientes hablaran del estallido, me, me daban ganas de llorar...” (E1, 110). Esto trajo un gran efecto relacionado a la formación del analista: “...aquí te confieso, me llevó al análisis de vuelta aquí en Chile. Porque se me volvió insoportable Chile y los chilenos [risas] que me rodean” (E1, 114). E1 destaca con mucho énfasis que el *Despertar*

“...me dividió, me partió por la mitad [...] me hizo ver del Chile que me había ido, ¿tú te das cuenta de qué es eso? O sea, ¿tú te das cuenta de lo que es eso? Sólo quien lo ha vivido, puede [...] yo creo que es muy difícil si tú no lo has vivido dimensionar lo que eso significa [...] encontrarme a los militares en la calle, o sea, qué es esto, de nuevo, volver a vivir lo mismo, me muero, no quiero más nunca en mi vida esto” (E1, 120)

Esto lo comenta pues en el país donde vivió anteriormente, durante sus años de análisis, nunca había hablado sobre “...lo que había sido para mí el golpe de estado. No era necesario [...] y la

mente es tan poderosa que deja atrás y lo tapa con muchas capas, tapa las cosas que son traumáticas” (E1, 122). Y fue a partir de este mismo *Despertar* que también despertaron estos aspectos en la vida de E1 “...que no sabías que tení-esa apertura para admitir y reconocer que despertaste algo que era desconocido para ti, eso da la formación [del analista]” (E1, 122). Este efecto se podría entender como una pérdida en la orientación que E1 requería para sostener su práctica analítica, pues uno de los motivos que la hizo emigrar del otro país era el efecto de identificación que tenía con la realidad, cuestión que reaparece con mucha fuerza a partir del 18 de octubre. Esto la empuja a abstenerse de atender por unos días. Sin embargo, el efecto que más destaca es que vuelve a necesitar su *brújula*, algo que es posible leer como una orientación frente al embate de la experiencia traumática marcada en su vida que se entrecruza con los análisis que ella conduce, pero que principalmente toca las *Teclas Flojas* de su experiencia vital, las cuales “...mientras no se toquen no pasa nada, pero en la vida, la contingencia [...] que justo te toca esa tecla y ya, o sea, otra vez a zambullirte en el diván” (E1, 122). Estas *Teclas Flojas* al parecer habrían sido tocadas como efecto de lo vivido el 18 de octubre, de ese *Despertar* que hizo requerir una *Brújula* para E1.

4.2 E2, lo que no tiene que ver con lo teórico que dignifica la palabra

Algo con lo que E2 insistió a lo largo de la entrevista es que en la orientación lacaniana lo teórico no está puesto en el centro de la formación del analista, ya que quienes son analistas de la AMP no se llaman a sí mismos analistas por estudios universitarios “...sino porque hay algo que se pone en juego con la comunidad de analistas, es la transmisión, la orientación, y que no tiene que ver con lo teórico” (E2, 4), aunque *qué es lo que se pone en juego* no lo deja claro. Este aspecto sobre lo *teórico* que resalta en particular E2 resulta interesante de analizar a la luz de su entrevista, por cuanto el entrevistado entrega definiciones teóricas de conceptos constantemente, además de citar a autores en múltiples ocasiones, viéndose reflejado cuando habla del “goce autista” y el “psicoanálisis aplicado” (E2, 4); en la “analizabilidad de los ricos” (E2, 10); la “toxicomanía” (E2, 10); el “fin de análisis y el pase” (E2, 14); los “nombres del padre y los síntomas” (E2, 26); o la “escuela como un refugio al malestar en la cultura” (E2, 64). Esta manera particular de aproximación a la teoría podría hablar de una tensión entre la posición que

el entrevistado *dice* tener frente a la formación del analista, y sus *dichos* específicos sobre su formación como analista. Pero aún más allá, el entrevistado pone énfasis en que también los analistas están sumergidos en “...nuestra propia época [...] pero a veces el problema de eso es que no nos escuchamos, y a veces también tenemos que sacar fuera nuestras propias [...] pa’ no intervenir justamente porque eso lo llevamos a nuestro análisis” (E2, 44). A pesar de que al preguntarle si estos aspectos eran llevados por él a su análisis, no comenta alguno en específico del cual haya tenido que abstenerse al momento de intervenir con algún paciente. Un aspecto que resalta como efecto del 18 de octubre en E2 es que la idea de *Dignidad de la palabra* “...me [la] armó ...escuchando a los pacientes, esa conclusión la tomo desde ahí [...] empiezan a engancharse con [...] la posibilidad de dignificar algo del orden de la palabra” (E2, 50), lo cual tendría una “...incidencia en la formación porque [...] la formación del analista no termina” (E2, 50), y esta posibilidad de *Dignidad de la palabra* se entrecruzaría con esta misma formación. La expresión de esta cita podría pensarse como una vuelta al trabajo, aunque no queda claro si sería del lado teórico, o bien por uno personal a través del propio análisis, el cual aparece poco desde la experiencia singular de E2, posiblemente por una primacía de elementos y referencias teóricas a la formación del analista.

4.3 E3 desde su *propio caso* y *movimientos* con lo *heterogéneo* del 18 de octubre

En el caso de E3, se destaca principalmente su experiencia heterogénea durante el 18 de octubre. Un aspecto que releva son las “...múltiples respuestas, creo que son muy enseñantes al psicoanálisis [...] lo heterogéneo del fenómeno. No hay claridades [...] aquel que ha intentado interpretarlo [...] siempre se le va a escapar, inevitablemente, algún punto” (E3, 36). Y es a propósito de este escape a la interpretación que E3 resalta el significante *prudencia*: “cómo se podría decir algo cuerdo respecto a eso estando tan cerca...” (E3, 40). Esta *heterogeneidad* se expresó en una experiencia que tuvo E3 en una institución educativa donde trabajaba, en que muchos estudiantes comenzaron a vivir el terror de ser *funados* por otros compañeros si iban a clases durante los eventos del 18 de octubre, frente a lo que E3 quedó sorprendido, llevándolo a pensar que “...acá esto está muy, muy raro, pero más allá de lo raro... es infinitamente heterogéneo” (E3, 50), y frente a la pregunta sobre qué hizo con eso, el entrevistado destaca

haber hablado con estos estudiantes, para así “...poder discutir esta cuestión y hacer que más lo hicieran. Hacer algunos movimientos, eh, para que, ojalá, lo que más se pudiera, pudieran confiar en... asistir ahí y hablar de esos asuntos” (E3, 52). Esta lógica de los *movimientos* frente a la infinita *heterogeneidad* podría interpretarse como un *saber-hacer* frente a las consecuencias que generaba en estos estudiantes el contexto del 18 de octubre, y cómo ese *movimiento* permitiría el diálogo y la discusión. Este evento resuena singularmente en E3, al despertarse temores a propósito de la “...transmisión de la violencia política y otras cosas más” (E3, 52), lo cual lo moviliza a llevar a su análisis esta situación con los estudiantes “... que... estaban atravesando una gran división porque la continuidad espacio-tiempo se rompió” (E3, 52). Lo anterior podría ser leído a través de lo que E3 llamará *propio caso*, concepto desde el cual se autoriza a relatar los efectos personales que el 18 de octubre generó en él. Hace referencia a “...encontrar los puntos de límite de comprensión del propio... de, de lo mío, digamos, de mis problemas, de las dificultades del cómo oigo, con qué oigo [...] implica la relación a cómo pensar lo propio y la relación al mundo.” (E3, 16). Se le pregunta al entrevistado cómo se relacionan estas modificaciones del propio mundo, del *propio caso*, a su formación como analista, a lo cual E3 responde que estas intimidades del propio análisis tocan la relación al cuerpo, pues éste se transforma, y desde el 18 de octubre “...hay ciertas... acciones, que pueden ser temerarias [...] hice alguna cuestión imprudente y que, me di cuenta después, que era una imprudencia. Y otras veces que estaba, quizás, demasiado temeroso. Entonces, el... no alcanza a ser... consistente” (E3, 74). Esta cita permite interpretar los efectos en el acto y de la posición del entrevistado durante el 18 de octubre, lo cual entra en su formación como analista por cuanto “...cambió en la relación a mi propio cuerpo. Y, por lo mismo, también al... a cómo entiendo cualquier cuerpo” (E3, 74), pues tal como sostiene E3: “... una transformación en el propio análisis, en la pulsión, en la relación al cuerpo, en la manera de gozar, modifica también la práctica” (E3, 76). Esta orientación por su *propio caso*, junto a las consecuencias que produjo el 18 de octubre en él, llevaron a E3 a “... suspender un poco la consulta para ver qué sucedía. Caminar por... cerca de la consulta, hacer mis propias lecturas de lo que pasaba ahí” (E3, 58). Si bien esta cita permite vislumbrar algo de los efectos en la práctica, se le preguntó al entrevistado a qué respondía esta decisión de salir a caminar, a lo cual dice que “...suspendí

voluntariamente [risas] [...] estaba difícil poder llegar, pero [...] sí. Fue un poco, también caminar por... por lo que estaba sucediendo” (E3, 62), lo cual podría ir en línea de pensar en las acciones *temerarias* que relataba, aunque no se precisaron cuáles serían aquellas.

4.4 E4 desde el *trabajo con lo cotidiano* para crear un común

Uno de los aspectos que más resaltan en la entrevista con E4 es su aproximación *desde lo cotidiano*. Si bien no detalla -ni tampoco se le pregunta- qué significa lo *cotidiano*, el entrevistado destaca su paso por una institución psiquiátrica fuera de Chile, donde “...tenía que ver con trabajar la vida cotidiana [...] donde los pacientes se hacen cargo del lugar y donde las jerarquías están fuertemente criticadas todo el tiempo” (E4, 14), además del paso por otra institución fuera de Chile, “...un espacio para niños entre 0 y 3 años, muy interesante, donde trabajan desde lo cotidiano también” (E4, 26), fundando posteriormente un dispositivo clínico de características similares a su regreso. Este trabajo *desde lo cotidiano* cobra especial relevancia debido al cruce que hace entre ello y su propio análisis, especialmente por el efecto del 18 de octubre, pues sitúa una orientación sobre cómo E4 se enfrenta al análisis personal, y de qué manera éste orienta su paso por la institucionalidad. Su historia familiar está atravesada por la dictadura, “...y en el trabajo analítico ha sido un tema doloroso de llevar [...] cuando hay [...] violencias en la historia que han marcado tanto, no queda otra que... poder hacer algo con eso” (E4, 32), y ese *hacer algo con eso* habría sido lo que “...he podido traducir en... este proyecto que es la [lugar institucional que funda]” (E4, 32). Estos aspectos se reeditan durante el 18 de octubre, pues menciona que “fue muy impactante, muy dolorosa, muy triste. Porque... agitó lugares, [...] esa es la palabra, agitó lugares históricos muy dolorosos... producto de la dictadura, y... mi participación ... mi vivencia, mi experiencia, en ese entonces, fue un poco perplejo” (E4, 56), frente a lo cual fue muy importante trabajar en colectivo, pues el intercambio y el diálogo se volvió una herramienta fundamental para procesar lo vivido durante los primeros días del 18 de octubre. También destaca haber convocado conversaciones con otras escuelas psicoanalíticas, trabajando colectivamente para abrir la reflexión más allá del límites de cada institución. Esto hace eco cuando E4 descata que la *revuelta popular* ha permitido la posibilidad de “...construir un común, porque [...] es un registro que lo creamos entre todos.” (E4, 40).

4.5 E5 y el *estar acompañada* mientras se le abre la puerta al *jaque*

Durante la entrevista a E5 hay dos significantes articuladores de su formación como analista: el *estar acompañada* y la puesta en *jaque*, los que se ponen en juego durante el 18 de octubre. Uno de los principales elementos de la formación era “...estar acompañado, el tener espacios de poder estar con otros colegas creo que es súper importante para los que hacemos clínica” (E5, 36), esto porque según ella “...la clínica es algo que constantemente nos está haciendo pensar y nos está poniendo en *jaque*” (E5, 36), por ende, sería relevante “...tener un grupo de referencia, o un grupo al que uno poder sentirse parte” (E5, 36). Al parecer para E5 es necesario sostener con otros el *jaque* en el que los pacientes y el contexto social la ubican. Frente a esto mismo, E5 se refiere al empuje de “...tomar posición frente a ciertas cosas... y eso nos crea un *jaque* y crea una tensión, y crea el estar ahí pensando...” (E5, 46), tal como fue desarrollado anteriormente a partir del *terremoto* que genera el contexto de la época, tanto así que llega a la clínica, “...al cuestionamiento [...], análisis [...] y a la formación de cada uno” (E5, 50). Desde este punto se podría interpretar cómo esta puesta en *jaque* habilita preguntas, movimientos en la formación del analista para E5, desde un lugar donde se *hace acompañar*. Esto se traduciría en una posición particular frente al riesgo que podrían correr los pacientes durante el 18 de octubre, pues “era como, sí, de alguna manera escuchar y acompañar a esta lucha y a esta toma de posición” (E5, 58), llevando este *terremoto* al análisis personal de E5, incluso hasta los análisis que ella misma conduce, donde ha debido tomar una posición en este *jaque*. Este *hacerse acompañar* durante el *jaque* tiene un momento previo en donde se podría interpretar que existe una decisión propia de E5, la cual implica *abrir la puerta* a lo que está pasando en lo social, pues si no se abre “...te quedas fuera, te quedas escuchando otra realidad [...] y si no tienes la capacidad de abrirle la puerta a eso, dejas de escuchar y dejas de entender muchos procesos que están pasando con tus pacientes” (E5, 60). Lo anterior podría pensarse como un efecto de la época para E5, por cuanto la formación en solitario no implicaría tomar una posición *acompañada* frente a la puesta en *jaque* que ponen los pacientes, o al menos sería mucho más dificultoso, pues para la E5 es “...importante ser parte de... lo que pasa socialmente y que a veces nos cuesta tomar posición, nos cuesta decir [...] deberíamos estar ahí donde las papas queman” (E5, 68).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las relaciones entre formación del analista, la época y los eventos del 18 de octubre del 2019 en Chile para psicoanalistas de orientación lacaniana.

El primer objetivo fue describir los trayectos y elementos constitutivos de la formación del analista para psicoanalistas de orientación lacaniana. Se puede sostener que la formación incluye muchos más elementos de lo que se transmite desde el psicoanálisis clásico a partir del trípode freudiano (Freud, 1918), como también lo fueron las trayectorias y caminos desarrollados por los y las analistas para formarse como tal. Estos correspondieron a la marca que deja el encuentro con un analista, el trabajo en instituciones clínicas, la posición del analista, la libertad, la ética. Llama la atención que, si bien la supervisión de casos y revisión de textos fueron nombrados como elementos principales, a lo largo de las entrevistas pasaron a segundo plano. Lo anterior daría cuenta de una inconsistencia entre la relevancia que tienen dichos elementos dentro de la formación del analista, versus la aparición y vinculación efectiva de supervisión y revisión de textos en su propia experiencia de formación. Esta distancia en cuanto a la relevancia de ambos aspectos permitiría tensionar lo que aparece en la literatura sobre los pilares de la formación del analista, tal como fue revisado en el marco teórico (Freud, 1918; Schröter, 2002). Pues si bien los tres pilares de la formación están presentes, lo hacen con diversa magnitud: aquí el análisis personal es protagonista, incluso por sobre la supervisión y estudio teórico. El trípode de la formación no sería, por tanto, equilátero.

Se destaca la diferencia entre el *training* estandarizado de la formación del analista, propuesto por la IPA (Schröter, 2002), y la orientación por la contingencia de lo real, que caracteriza a la orientación lacaniana (Brodsky, 2002). Si bien hay entrevistados que ponen en el centro el propio análisis y las contingencias de él, otros desarrollan la formación del analista desde preceptos teóricos y no involucrados con el propio análisis que, aunque no implican la estandarización del método *Eitingon* (Tuckett et al., 2020), sí podría interpretarse como una estandarización teórica. Por tanto, cabe preguntarse hasta qué punto algunos analistas buscarían responder la pregunta ¿qué es un analista?, la cual según Brodsky (2002) no tendría una respuesta, mientras que otros la mantienen abierta, incluyendo la imposibilidad de responderla.

Junto con lo anterior, otro aspecto a destacar es la inexistencia de alguna referencia respecto al dispositivo del Pase como forma de aproximarse a la pregunta sobre ¿Qué es un analista? (Lacan, 1967), privilegiada para la orientación lacaniana. Si bien para miembros del Grupo Plus este dispositivo no es ampliamente utilizado, sí es una centralidad para los miembros de la AMP, quienes

han hecho bastante trabajo al respecto (Belaga, 2001). Tendría lugar retomar la pregunta presentada en el marco teórico: ¿Cómo se incluye la época en el dispositivo del Pase? Tomando en consideración su relevancia para la formación y la existencia de AE en Chile.

El segundo objetivo buscó situar las relaciones entre la formación del analista y la época en la cual desarrolla su formación, encontrando que ella *toca la puerta* de los y las entrevistadas. No hay formación del analista sin considerar la época, tal como resuena en las palabras de Lacan de 1953 cuando sostenía “mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” (p. 309). Es compartido que la frase cala hondo en los psicoanalistas de orientación lacaniana, y que esta época es leída en cada uno y una de las pacientes que los analistas atienden. En ella es posible destacar lo sostenido por Aveggio (2020) a propósito de los *desbordes*, de la época en *movimiento*, desde el contexto neoliberal y el efecto en los cuerpos de los sujetos que consultan. Tal como presentaron los analistas entrevistados a través de sus palabras, los pacientes traen la época, ponen *en jaque*, desafían a *no quedarse* en posiciones de comodidad, interpelan hasta lo más profundo de cada uno, *tocando el cuerpo* de los analistas, incluso haciendo sufrir, reviviendo traumas pasados. En esto resuenan las palabras de Bassols (2005) cuando habla que la dimensión ética es la política del síntoma, pues desde ahí es que es posible dar cuenta del malestar singular de cada paciente, y que a su vez despiertan preguntas sobre la formación del analista. Sin embargo, que la época *toque la puerta* no provoca el mismo efecto en todos los entrevistados, pues si bien todos la *dejaron entrar* desde la reflexión en torno al contexto social de época, el tipo de lazo o las actividades a desarrollar en las instituciones que pertenecían, si se continúa con la orientación del propio análisis para leer la formación del analista, se podría descubrir que tan sólo algunos fueron afectados a un nivel íntimo, de sus propios cuerpos, por la época en la que viven y se forman como analistas.

El tercer objetivo propuesto buscaba analizar la experiencia de los psicoanalistas con respecto a su formación durante el contexto del 18 de octubre. Primero, y ante la multiplicidad de maneras de nombrar el 18 de octubre del 2019, se les preguntó qué nombre le pondrían, a lo que apareció -nuevamente- una multiplicidad de nominaciones: *despertar* a propósito de que la gente estaba dormida y luego se la *jugó*, dejando el *silencio*, la *falsa comodidad* que causaba la *falta de palabra*, la *falta de lugar* para los sujetos, que hizo que se movilizaran y *despertaran*; aparece la *dignidad de la palabra* desde los *indignados*, donde no sólo se quedaron *alegando* y esperando, sino que se hicieron escuchar; *Estallido*, *desobediencia civil*, pero por sobre todo la dificultad en ponerle nombre a este evento, pues la pregunta sobre qué nombre ponerle al 18 de octubre no había sido pensada anteriormente, lo que apela a una imposibilidad de cerrar en un solo nombre dicho

acontecimiento, permitiendo un potencial significante; y *revuelta popular*, concepto que se asocia a lugares y personas, con un carácter crítico desde las características *populares* del fenómeno, aunque no detalla cuáles sean estas. Estas formas de nombrar el 18 de octubre hablarían de una toma de posición frente a los eventos ocurridos, no neutral, donde se atraviesa la propia subjetividad de los entrevistados al respecto de la manera en que han dado explicación al acontecimiento. Esta toma de posición habla de una inclusión del evento en sus experiencias, muchas veces siendo afectados por él en un fuero íntimo, lo cual se evidencia en los siguientes aspectos: (1) En la práctica analítica, se destacan los efectos singulares al momento de atender a los pacientes, como por ejemplo abstenerse del trabajo analítico por estar muy *tomada* por la época, y así tomar distancia para poder escuchar sin el *oído interferido*, aprendido por la propia experiencia. Es decir, una disposición de abrirse a lo nuevo, escuchar la experiencia del paciente y diferenciarla de la propia. En estos elementos, se destacaría en común el propio análisis como espacio para mediar la práctica analítica, y resaltar los movimientos, en base a la flexibilidad y *plasticidad* del dispositivo analítico, como gran diferencia de lo propuesto en la IPA a propósito de la práctica estructurada (Schröter, 2002). (2) En la posición del analista, hay una modificación en la forma de escuchar la subjetividad, la cual conlleva a no intervenir inmediatamente, para así tomarse el tiempo y *prudencia* para ir a *ver qué pasa*. Sin embargo, también se resalta la importancia de tomar posición cuando corresponda, a propósito de cómo la época *toca la puerta* y deja *en jaque* al analista. Este último significante *-jaque-* apelaría en especial a dicha posición del analista, la cual es hablada por los entrevistados en múltiples ocasiones. Aunque esta declaración no necesariamente conlleva una puesta en acto, un movimiento efectivo de las piezas frente al lugar de *jaque*. Por ejemplo, en algunas entrevistas aparece la necesidad de tomar posición, pero no queda claro si efectivamente se tomó, y cuál fue. Y también qué efectos produjo en cada uno de los entrevistados esta toma de posición. Y (3) la institución analítica sirvió como espacio de alojamiento y de elaboración durante este contexto, pero ¿alojamiento para quién? ¿alojamiento de qué? Pues no se alojaron aspectos personales, sino que se permitió analizar lo sucedido en Chile, marcando las diferencias de opinión y la apertura al diálogo con otros. Cabe preguntarse si otros elementos se debieron haber permitido en el espacio de la Escuela, que tal como Lacan (1964) sostiene, funciona como “...refugio, incluso bases de operación contra lo que ya podía llamarse malestar en la civilización” (p. 256), pero son sujetos los que se refugian en ella, por ende, no está claro desde qué malestar se habla para ser alojado en dicho espacio. Esta pregunta sería interesante de trabajar en futuras investigaciones.

Desde el análisis intraentrevista se buscó responder el cuarto objetivo, que era localizar significantes singulares a través de los cuales los psicoanalistas de orientación lacaniana articulan su experiencia de formación durante el contexto del 18 de octubre, con la intención de preguntarse respecto a los efectos-de-formación que cada uno pudo haber experimentado. Si bien se reconoce que dichos efectos-de-formación no pueden ser sancionados por una investigación de carácter universitaria, sí será posible discutirlos a la luz de lo propuesto por Brodsky (2002) en relación a ubicar estos efectos-de-formación en la experiencia de formación de los analistas. La autora propone tres elementos para la orientación: (1) una falla en el saber que tuvo resistencias a ser completada por los recursos simbólicos e imaginarios del analista, que por tanto involucró una (2) división subjetiva, la cual conlleva un efecto traumático en el encuentro con la discontinuidad de ese saber, marcando un antes y un después en la experiencia del analista, siendo esta discontinuidad verificada en el cuerpo del sujeto. Estos dos aspectos pueden ser encontrados en diversos lugares, ya sea en el propio análisis, supervisión, carteles, entre otros. Y que puede conllevar a una (3) ganancia de saber-hacer en relación al propio síntoma, y un saber-ser en relación al objeto *a*. Estos dos últimos aspectos son los más complejos de localizar en una entrevista de estas características, pues habría que ir a ubicar si existieron efectos angustiantes de la experiencia del 18 de octubre en los entrevistados, para así lograr decir algo sobre su saber-ser con el fantasma; o bien, cuáles fueron los diversos usos que le dieron a su propio cuerpo luego de una división o un traumatismo, para así ubicar su saber-hacer.

Desde aquí, podemos pensar que para E1 la falla en el saber puede ser interpretada desde el efecto de sorpresa que genera encontrar que *todo sigue igual* a cuando se había ido de Chile, a lo cual se le suma la práctica analítica durante el 18 de octubre, desde donde la explicación de lo sucedido se vuelve insuficiente y rememora experiencias vividas en el país que dejó para volver a Chile. En este punto, la división subjetiva podría ser pensada en el momento que se tocan las *teclas flojas*, las cuales reviven y reeditan situaciones traumáticas y angustiantes, teniendo como efecto deprimirse, *partirse en dos*, que le chocara escuchar a los pacientes debido a la tremenda pena, y que Chile y los chilenos se volvieran *insoportables*, trayendo como consecuencia la suspensión por un tiempo de la práctica analítica. Se despiertan traumas que estaban tapados, dormidos, y la empujan a volver al análisis. Y sólo a partir de ahí, de esa *brújula* que se transforma el propio análisis, es que podríamos hablar de una ganancia de saber a propósito de reconocer que algo se despertó, y saber que en momentos es necesario detener la práctica analítica como efecto de la experiencia formándose como analista.

Por otro lado, en E2 se podría pensar una dificultad en sostener la falla en el saber sin recubrirla con los aspectos simbólicos e imaginarios, debido a la constante tensión entre el saber teórico desde el cual se refiere durante la entrevista a su formación como analista, a pesar de insistir que el *ser* analista no depende tanto de *lo teórico*. Un aspecto relevante es que aparecen preguntas sobre cómo y desde dónde escuchar a los pacientes durante el 18 de octubre, apelando a una posición de incomodidad, con apertura a lo nuevo. Es ahí donde resuenan los efectos de la supervisión donde existe el analista en función de *estaca*, que orienta el acto analítico. A pesar de lo anterior, es difícil encontrar elementos que se podrían interpretar como división subjetiva y traumatismo, pues los efectos del 18 de octubre son escasamente profundizados desde el propio análisis. Aunque en la línea de la ganancia de saber, logra una nominación del fenómeno a partir de lo conversado con los pacientes, armándose la *Dignidad de la palabra*.

En el caso de E3, la falla en el saber podría pensarse desde las pocas claridades que tiene para representar y explicar el fenómeno, desde el cual aconseja *prudencia*. Esto se vinculará con su dificultad en nombrar lo sucedido el 18 de octubre, sin haberse hecho la pregunta con anterioridad, lo cual iría en línea de lo complejo que se vuelve otorgar explicación a la experiencia, encontrándose con los límites de la propia comprensión. Algo que remueve profundamente y que podría ubicarse como una contingencia, fue encontrarse con estudiantes que interpellaron aspectos personales en relación a la violencia política, encontrando *rara* dicha experiencia, lo cual lo empuja a llevarlo a análisis, involucrando su *propio caso*. Lo anterior podría pensarse como una división subjetiva, a propósito de la sensación de rareza, extrañeza que genera el encuentro con estos estudiantes, que lo movilizan a su propio análisis. Y sólo a partir de este momento, como una ganancia de saber, se podría pensar en los *movimientos* que hizo para aproximarse al diálogo a partir del encuentro con estos estudiantes, permitiendo que cada uno pudiera expresar sus miedos respecto al 18 de octubre. Esto se mantendría en relación a las preguntas sobre su propio cuerpo en su propio análisis.

Por su parte, con E4 cuesta localizar elementos que permitieran hablar de una falla en el saber, debido a la consistencia que tenía el entrevistado para explicar el fenómeno ocurrido, y cuál fue el lugar del psicoanálisis *burgués* en pensarlo. Además, habría un *saber a priori* qué posición ocupar en dicho conflicto, a propósito de ser un analista *ciudadano* que *trabaja con los pobres*, que está en las ollas comunes y *crea poder popular*. El 18 de octubre despierta en E4 aspectos de la violencia de Estado transgeneracional que vivió su familia, volviéndose muy doloroso para él, quedando *perplejo* frente esos lugares *agitados* por el contexto de la *Revolución Popular*. El efecto de *perplejidad* que tuvo podría interpretarse como una falla en el saber que conlleva a la división

subjetiva, debido a la *agitación* que experimenta el entrevistado, apelando a un aspecto directo en su cuerpo. Como manera de saber-hacer con esto, habilitó lugares colectivos de reflexión y elaboración de la experiencia, lo cual podría aproximarse a una generación de vínculo o lazo social con otros.

Finalmente, en E5 se destaca la constante pregunta sobre los efectos del *terremoto* y las *arenas movedizas* como expresión de una falla en el saber, donde los pacientes interpelan y la empujan a tomar posición al respecto de la época, en particular sobre temas que antes no eran cuestionados en psicoanálisis o por ella. Sin embargo, esta posición *en jaque* habla de una falla en el saber teórico, pues es poco lo que la entrevistada habla sobre los efectos en su propio análisis, o bien lo que podría llamarse una división subjetiva. De todas formas, aparece relevante el *hacerse acompañar* y *no aislarse* para enfrentar las preguntas que aparecen respecto a la época y los pacientes, pues insistentemente convoca la importancia de estar con otros y mantenerse en la institución, para así pensar los casos. Resulta llamativo que esto se vuelva una necesidad, pues podrían pensarse en un efecto en el lazo social como consecuencia de la toma de posición frente a quedar *en jaque* y cuando la época *toca la puerta*.

Una toma de posición frente a una contingencia como el 18 de octubre sólo generaría un efecto-de-formación si conmueve al propio sujeto en la dimensión del cuerpo, del traumatismo. Hablar sobre la toma de posición y declarar su importancia es muy distinto a ubicar sus efectos en el cuerpo, a través de la angustia o la caída del modo de explicar la realidad. Estos efectos son verificables uno a uno, no por un medio como este, sino que en la transmisión de los propios análisis de cada analista. En función de lo anterior, cabe resaltar preguntas que aparecen a lo largo del trabajo de la presente investigación, como por ejemplo ¿por qué hay tanta distancia entre la declaración sobre la formación del analista, y la puesta en acto de ésta? A propósito de la enumeración de elementos constitutivos de la formación, los cuales son señalados como fundamentales y prioritarios, pero al momento de contar su propia experiencia de formación aparecen de manera superficial. También cabe preguntarse: si una investigación universitaria dificulta la posibilidad de abarcar aspectos del registro real en la formación ¿qué herramientas serían útiles para hacerlo? Si bien el Pase es catalogado como un dispositivo a través del cual es posible dar cuenta de los efectos-de-formación a partir del testimonio del propio análisis, éste no fue incluido por los y las entrevistas.

Como limitaciones de la investigación podrán ser destacadas las siguientes: (1) las dificultades formativas metodológicas del investigador entorpecieron la producción de datos y el resultado, faltas que fueron trabajadas en paralelo al proceso investigativo. Se recomienda para futuras investigaciones la formación del investigador en metodologías cualitativas y herramientas de

entrevistas. (2) el investigador se vio enfrentado a situaciones personales que provocaron gran inconveniente para la continuidad de la investigación, debiendo pausarla en numerosos momentos a lo largo de dos años. Frente a esto, se recomienda un constante acompañamiento psicológico o analítico, que permita aprender en qué momento detenerse y en cuál seguir. (3) Hubo dificultades para ubicar aspectos a lo largo de la entrevista que, si bien no aparecieron de manera espontánea, se pudo haber instado a profundizar, como los efectos de las supervisiones y revisiones de textos, o los efectos de la pandemia en la formación del analista, pues al como aspecto emergente permite abrir preguntas respecto a cómo se incluye este evento disruptivo y único en quienes se forman como analistas. Sin duda será un punto relevante para futuros estudios. (4) la situación de pandemia mundial impidió la realización de entrevistas presenciales, sin permitir conseguir otros elementos para la interpretación de las entrevistas. Sin embargo, se recomienda para futuras investigaciones el método de videollamada, pues si bien tiene contras, la disponibilidad de los y las entrevistadas es mucho mayor por esta vía. (5) la acotada extensión de la pauta del programa de magíster impidió que se presentaran otros resultados interesantes para la discusión, tal como análisis de la enunciación, que denotaban afectos y emociones en los y las entrevistadas. Si bien no era un objetivo de la investigación analizarlos, se podría haber contribuido a un mejor entendimiento de los otros, especialmente el cuarto. Y (6), la investigación universitaria del psicoanálisis siempre presentará un desafío de intentar abarcar algo del registro real por medio de lo simbólico, trayendo tensiones entre metodologías de investigación y objetivos científicas de las universidades, versus la aproximación psicoanalítica a un fenómeno inasible en palabras. El intento acá presentado sólo demuestra la persistente imposibilidad de abarcarlo en su totalidad.

Finalmente, la presente investigación propone una aproximación incipiente y exploratoria respecto a un evento único de nuestro país, tomando sólo cinco participantes de dos instituciones psicoanalíticas de orientación lacaniana. Sin embargo, sería interesante en futuras investigaciones poder profundizar cómo ellos y ellas llevan a sus análisis, frente a sus analistas, la época en la que viven; cómo ese neoliberalismo se colaría dentro de su paso por la institucionalidad psicoanalítica, cómo se vive en las discusiones con otros/as; cómo se atraviesa la revisión de textos por esta época. El espacio para preguntarse respecto a la formación del analista es muy amplio, y tal como quedó expresado en la presente investigación es inconsistente, heterogéneo y singular. Toda pregunta que contribuya a ubicar los efectos de la época en los sujetos tiene pertinencia en un contexto donde lo social está en el centro, donde el psicoanálisis debe disponerse al cuestionamiento y a dejarse atravesar por él día a día.

REFERENCIAS

- Abello, A. (2008). Donald Woods Winnicott. En *Psicoterapiarelacional*. Disponible en: <https://www.psicoterapiarelacional.es/Homenajes/Donald-W-Winnicott/DWW-Introduccion>, recuperado el 16 de septiembre del 2020
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accesing hidden and hard-to-reach populations; Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33: 1-5. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/46214232_Accessing_Hidden_and_Hard-to-Reach_Populations_Snowball_Research_Strategies
- Aveggio, R. (2020). *El malestar y el goce en la sociedad del rendimiento. Un ensayo sobre psicoanálisis de orientación lacaniana y las ideas de Byung-Chul Han*. Santiago: Ediciones Aún
- Aguilera, C. (2020) Violaciones a los Derechos Humanos en largo octubre chileno. *IdeAs* 15. Disponible en <https://doi.org/10.4000/ideas.8386>
- Báez, F. (2020). El modelo neoliberal chileno. Una lectura sobre sus contenidos institucionales y sus consecuencias sociales: 1973-2019. *Revista Pensamiento y Acción interdisciplinaria*, 6(1), 8-35. Disponible en: <http://doi.org/10.29035/pai.6.1.8>
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Editorial Akal: Madrid
- Belaga, G. (2005). *La urgencia generalizada 2. Ciencia, política y clínica del trauma*. Buenos Aires: Grama Ediciones
- Bassols, M. (2005). Prefacio. En *Efectos Terapéuticos rápidos*. Paidós Ibérica: Madrid
- Bassols, M. (2014). Psicoanálisis, ciencia y real. *Revista Virtualia* (1)28
- Bassols, M. (2015). El psicoanálisis y la subjetividad de la época. En *Lacan Digital*. Disponible en <http://miquelbassols.blogspot.com/2015/02/el-psicoanalisis-y-la-subjetividad-de.html>
- Belaga, G. (2001). La escuela del pase. *Revista virtualia* (4)1

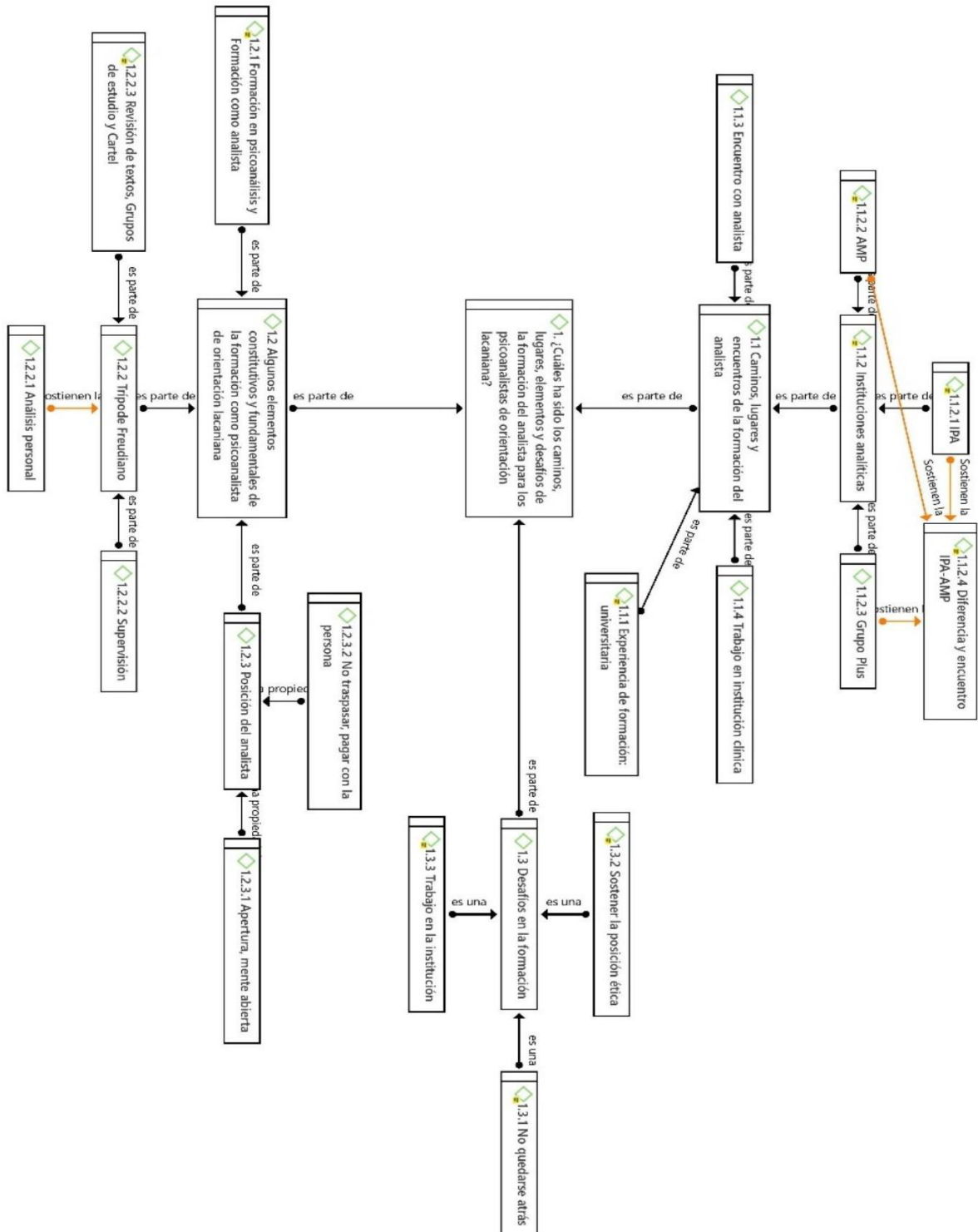
- Belaga, G. (2002). El Pase: una forma eminente de saber lo que piensa la Escuela. *Revista Virtualia* (5)1
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. En *NursingPlus Open* 2 (2016) pp. 8-14
- Breuer, F. (2003). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. *Qualitative Social Research*. (4) 2.
- Brodsky, G. (2002). Conferencia en la ECF sobre el efecto de formación de los analistas. *Revista Virtualia* (5)2.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. En *Psicoperspectivas*. (2)3 pp. 53-82
- Comisión Económica Para América Latina y el caribe (CEPAL) (2019). *Panorama social de América Latina*. LC/PUB.2019/22-P/Re v.1. Santiago de Chile. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf
- Contardo, O. (2020). *Antes de que fuera octubre*. Editorial Planeta: Santiago.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Revista Psykhe*. 15(1) pp. 95-106
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de Vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psykhe*. 17(1) pp. 29-39
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open*. pp. 1-10
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freud, S. (1915). *Lo inconsciente*. Amorrortu: Buenos Aires
- Freud, S. (1918). *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?* Amorrortu. Buenos Aires
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Amorrortu. Buenos Aires
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Geller, S. & Millas, D. (2003). La contingencia en la formación del analista. En *Revista Virtualia* (1)8

- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine De Gruyter: New York
- Gomes, C. & Ribeiro, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Revista latinoamericana de enfermería* 17(2)
- Gomberooff, M. (2002) Crisis y análisis didáctico. En *Fepal - XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis - Montevideo, Uruguay "Permanencias y cambios en la experiencia psicoanalítica"*. Disponible en http://www.fepal.org/images/congreso2002/precongreso/gomberooff_m_crisis_y_analisis.pdf
- Heiss, C. (2019). *Crónica de un estallido anunciado*. Recuperado el 15 de junio del 2020. Disponible en <https://coes.cl/opinion-cronica-de-un-estallido-anunciado/>
- Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. Siglo XXI: Buenos Aires
- Lacan, J. (1958). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos 2*. Siglo XXI: Buenos Aires
- Lacan, J. (1960) Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. En *Escritos 1*. Siglo XXI: Buenos Aires
- Lacan, J. (1964). Acto de fundación. En *Otros escritos*. Paidós: Buenos Aires
- Lacan, J. (1966). Variantes de la cura tipo. En *Escritos 1*. Siglo XXI: Buenos Aires
- Lacan, J. (1966-1967). Clase 18. En *Seminario XIV La lógica del fantasma*. Paidós: Buenos Aires
- Lacan, J. (1967). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela. En *Otros Escritos*. Paidós. Buenos Aires
- Larraín, A. & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de psicología* 28(3) pp. 283-301
- Laurent, E. (2000). *Psicoanálisis y salud mental*. Editorial Tres haches: Madrid
- Limón, T. (comp.) (2021). *Chile Despertó. La revuelta antineoliberal*. Editorial LOM: Santiago de Chile

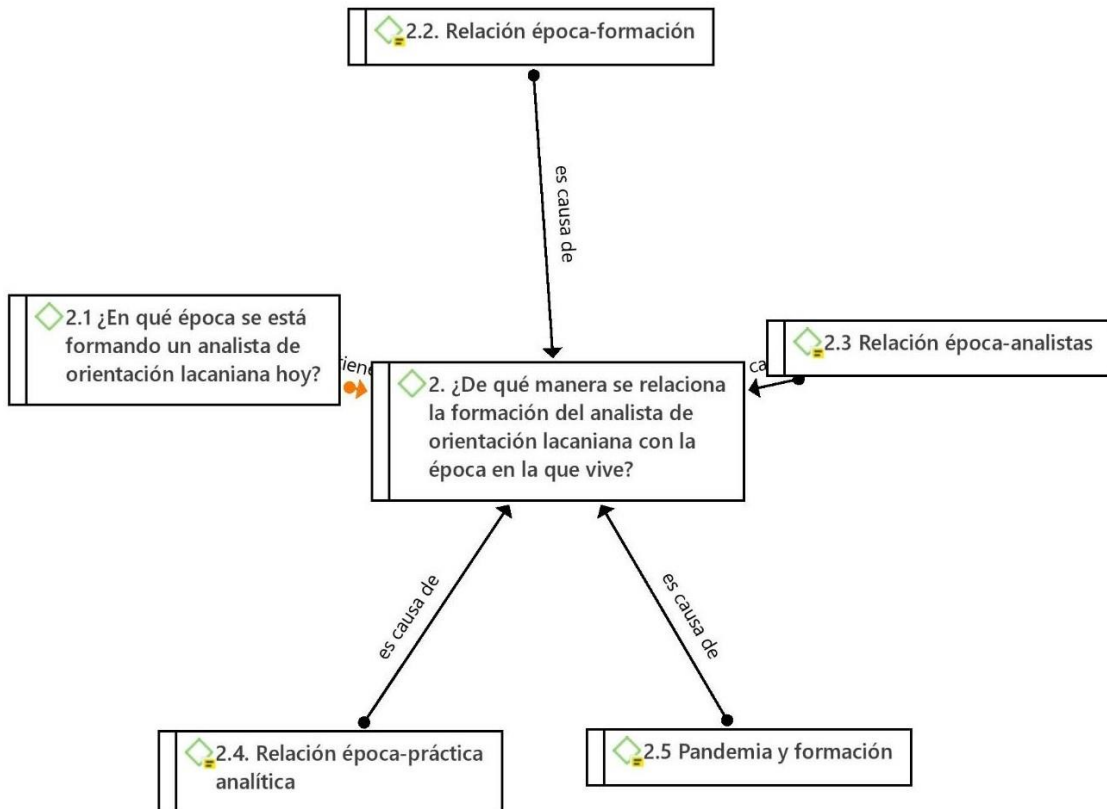
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(2)
- Miller, J.A. (2001). El desbroche de la formación analítica. En *Introducción a la clínica lacaniana*. Editorial RBA: Barcelona
- Miller, J.A. (2005). *Efectos terapéuticos rápidos*. Paidós. Buenos Aires
- Miller, J.A. & Laurent, E. (2006). *El otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós: Buenos Aires
- Miller, J.A. (2007/1984). *Dos dimensiones clínicas: Síntoma y Fantasma*. Manantial, Buenos Aires
- Miller, J.A. (2011). *Para introducir el Efecto-De-Formación*. Recuperado de <https://elp.org.es/para-introducir-el-efecto-de/>
- Miller, J.A. (2017) Conferencia de Madrid del 13 de mayo de 2017. En *Lacan Quotidien* N°700
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (pp. 169-185). Newbury Park, CA: Sage.
- Piñera, S. (2019). *S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera, decreta Estado de Emergencia en las Provincias de Santiago y Chacabuco y en las comunas de San Bernardo y Puente Alto para normalizar el orden público*. 19 de Octubre del 2020. Santiago de Chile. Recuperado el 15 de junio del 2020. Disponible en: <https://prensa.presidencia.cl/discurso.aspx?id=103651>
- Pozo, E. (2016) Discurso y lazo social actual. En *Agalma* (2)1.
- Stiglitz, G. (s/f) *¿Qué es Zadig?* Recuperado de <http://lalibertaddepluma.org/zadig-argentina/gustavo-stiglitz-que-es-zadig/>
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Tizio, H. (2002). Efectos de formación. *Revista Virtualia* (1) 6
- Velásquez, J.F (2018). *Psicosis ordinarias: una mirada desde la clínica borromea*. Edición Nueva Escuela Lacaniana: Santiago de Chile

Anexo 1. Árboles de códigos

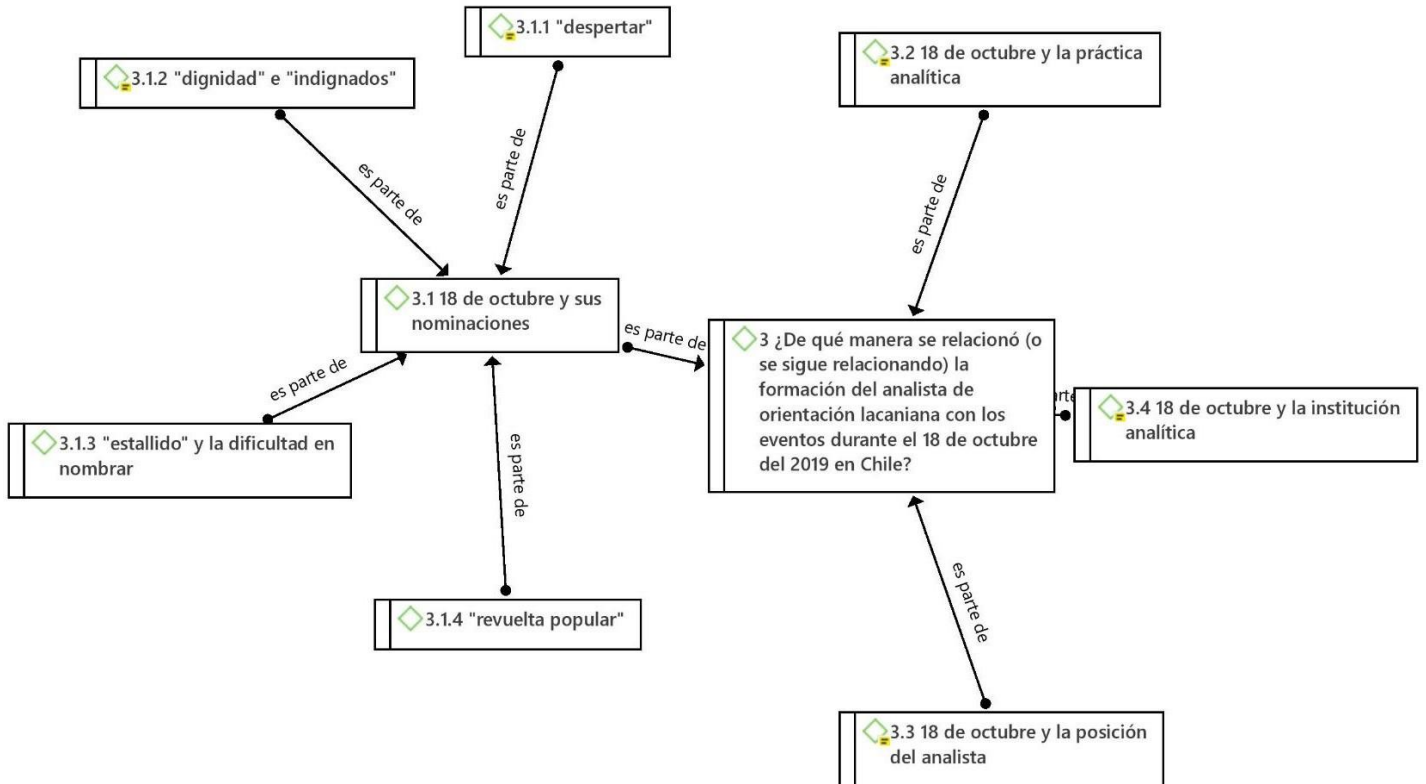
Objetivo 1



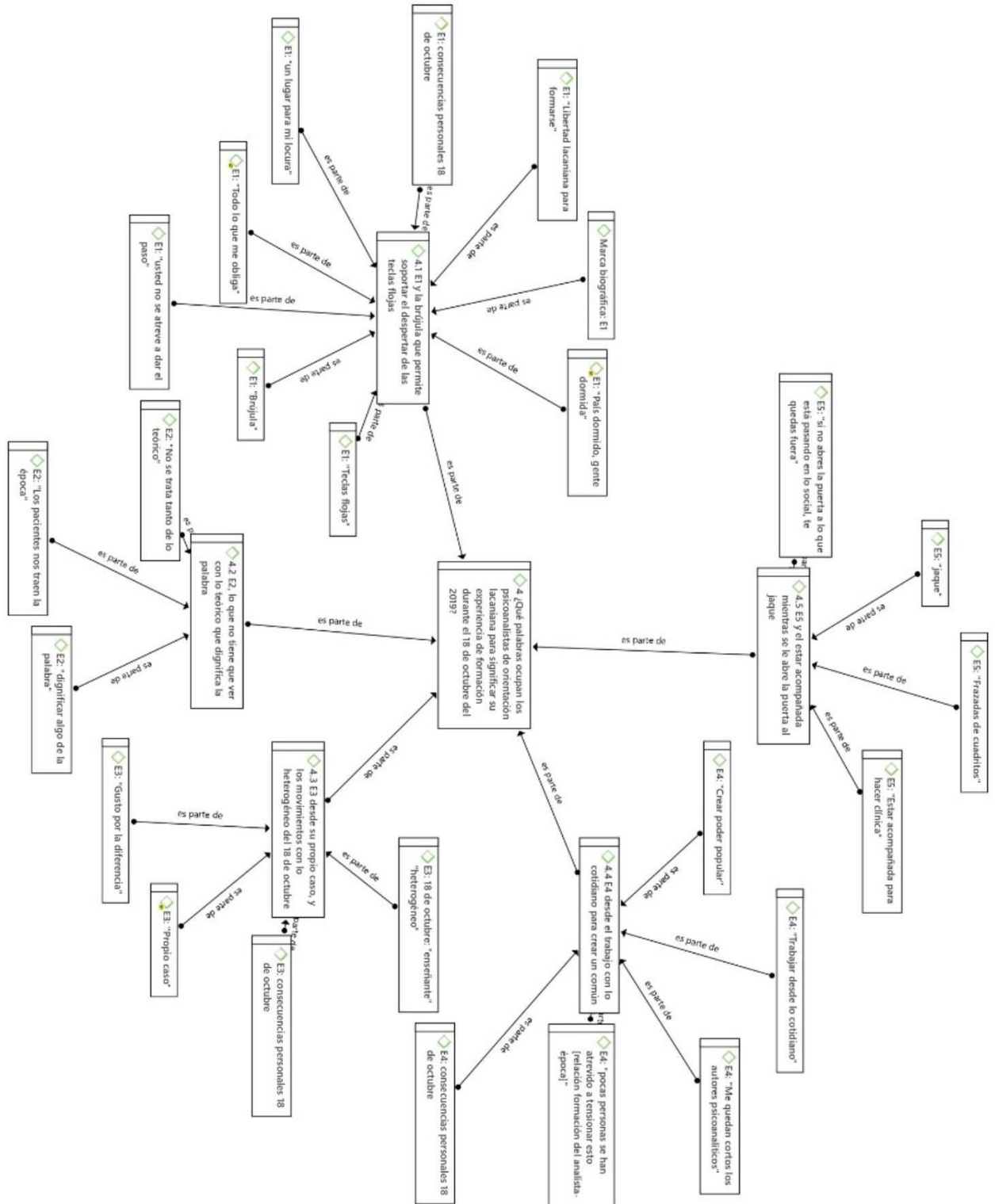
Objetivo 2



Objetivo 3



Objetivo 4



Anexo 2

Guion de entrevista

Consigna:

Muy buenos días/tardes/noches, antes de todo agradecer que haya aceptado participar de la presente investigación. Tal como habrá podido leer en el consentimiento informado, el objetivo de esta instancia es que podamos sostener una conversación que podría durar alrededor de 1 hora, en donde le haré algunas preguntas sobre su formación como analista, la época en la que vivimos, y sobre un acontecimiento social ocurrido en octubre del 2019. Antes de comenzar la entrevista, me gustaría saber si tiene alguna pregunta sobre el consentimiento informado que le gustaría hacer.

Entonces comencemos.

Primero, quisiera preguntarle...

1.1 ¿Cómo ha sido su experiencia con respecto a su formación como analista?

1.2 ¿Qué aspectos destacaría como fundamentales al momento de hablar sobre su formación como analista?

1.3 Y hoy, ¿Cuál cree que es su desafío actual respecto a su formación como analista?

Me gustaría llevarlo a un tema particular. Quisiera preguntarle...

2.1 ¿Qué lectura podría hacer usted sobre la época en la que vivimos?

A partir de su lectura anterior...

2.2 ¿Cree usted que la época tiene algo que ver con su propia formación como analista?

Como bien podrá saber/tal como ya lo mencionó anteriormente, el 18 de octubre del 2019 ha sido indicado como la fecha clave de un suceso histórico en nuestro país, me gustaría preguntarle...

3.1 ¿Qué nombre le pondría usted a este suceso? ¿Por qué?

3.2 ¿Cómo fue su experiencia como analista durante este período?

3.3 Este periodo ¿tuvo alguna incidencia en su formación como analista?

- Si la respuesta es no, apostar a la asociación → si tuviera que vincular algo, ¿Qué sería?
- Si la respuesta es sí, profundizar en torno a cada aspecto señalado, de qué manera

4.1 ¿Hay algo que no hayamos conversado que a usted le gustaría comentar o decir?

Perfecto. Yo le quisiera hacer una pregunta que me quedó dando vuelta a partir de la conversación que acabamos de tener...

4.2 ¿Qué lugar tuvo para usted la Escuela/el Grupo durante este período? ¿Qué relación tuvo a la Escuela durante este período?



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología
Subdirección de Postgrado e Investigación

Consentimiento informado

Yo, _____ he sido convocado para colaborar en la investigación **¿Hay relación entre la formación del analista y la época?: La experiencia de la formación del analista en psicoanalistas de orientación lacaniana a partir del contexto del Estallido Social de Octubre del 2019**. Esta investigación se realiza en el contexto del Magíster en Psicología Clínica, llevado a cabo por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En el presente consentimiento informado se entregará la información relevante para aceptar o no participar en la presente investigación.

El objetivo de esta investigación es **analizar la existencia de relación entre formación del analista y la época para los psicoanalistas de orientación lacaniana a partir del contexto del Estallido Social de octubre del 2019 en Chile**.

Los conocimientos producidos a partir de esta investigación podrían aportar en la comprensión de un fenómeno único en nuestro país, junto con contribuir a sostener la pregunta sobre qué significa e incluye la formación del analista. Esta investigación no cuenta con financiamiento externo, sólo personal del propio investigador.

Mi participación en este estudio es absolutamente **libre y voluntaria**, y **no implica compromiso alguno**, de ninguna índole, ni con el desarrollo del proyecto ni con la Universidad en la cual ésta se enmarca. Tampoco implica algún tipo de beneficio o riesgo a mi persona.

Mi participación en este estudio contempla **una entrevista** de aproximadamente 1 hora y cuarto de duración, la cual será **grabada** en su totalidad. Debido al contexto sanitario producto de la pandemia por el virus SARS-COV19, la entrevista se desarrollará de formato remoto, es decir, de preferencia videollamada a través de una plataforma digital a convenir. Para efectos de la grabación, y en caso de no poder grabar exclusivamente el audio, se procederá a grabar la entrevista por videollamada, eliminando el registro en video imágenes, resguardando sólo la nota de voz. Dicha nota de voz será **transcrita en su totalidad** por el encargado del proyecto, o bien se solicitará a una persona externa el trabajo de transcripción, previa firma de un compromiso de confidencialidad. La nota de voz de la grabación será destruida en un plazo máximo de 6 meses posteriores a la aprobación y publicación de la tesis.

Entiendo que la información personal que entregue en mis relatos será absolutamente **confidencial** y sólo será conocida integralmente por el encargado de la presente investigación y el comité revisor de tesis, o bien la persona dedicada a la transcripción del material, quien firmará un

compromiso de confidencialidad. El resguardo de mi **anonimato** será asegurado a partir de la modificación de nombres de lugares, de personas y de toda otra información que emerja de mi relato, de manera de no hacerme reconocible. Para asignar una distinción personal entre las entrevistas, se me asignará un nombre de “E”.

Me declaro **informado** que los resultados de esta investigación tendrán como producto un escrito final de tesis, donde podrán ser utilizados y publicados algunos extractos de mi relato, resguardando en todo momento mi anonimato. También tendré **derecho a solicitar y recibir una copia de los resultados finales** de la presente investigación.

Estoy en mi derecho, en cualquier momento del proceso de entrevista, ya sea desde el momento de contacto, durante la realización de la entrevista, e incluso posterior finalización y transcripción de la misma, **a suspender mi participación** si así lo estimo conveniente, sin que esta decisión tenga efecto alguno en mi persona.

Este consentimiento será firmado en dos copias con firma digital, o bien impresa y escaneada en su forma original, quedando una copia en mi poder, y una segunda en poder del investigador a cargo de la entrevista. Una copia será enviada al correo electrónico que escoja para dicho efecto, y la otra será enviada al correo electrónico del encargado de la investigación, Cristóbal Gamboa: cristobal.gamboa@uc.cl.

Yo, _____ declaro haber comprendido toda la información entregada, he podido plantear las dudas que me estimaron convenientes y las resolví a conformidad, por tanto **acepto participar** de manera libre, informada y sin presiones externas.

Firma y nombre participante

Firma Encargado de la Investigación

En Santiago de Chile, a XX de XXXX del 2021

Cualquier pregunta o inquietud, comunicarse con Cristóbal Gamboa López, responsable de la investigación, a cristobal.gamboa@uc.cl

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y TRANSCRIPCIÓN

Título de Tesis

¿Hay relación entre la formación del analista y la época?: La experiencia de la formación del analista en psicoanalistas de orientación lacaniana a partir del contexto del Estallido Social de Octubre del 2019

Investigador Responsable

Cristóbal Gamboa. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile

Yo, _____ me comprometo a mantener y proteger la confidencialidad de los archivos de audio que me entregue el investigador Cristóbal Gamboa, para ser transcritos según los aspectos comprometidos en el presente documento.

Me comprometo a:

1. Mantener estricta y total confidencialidad acerca de la identidad de cualquier individuo que haya sido revelada durante la transcripción de los archivos de audio.
2. No hacer copias de ningún archivo de audio o documento electrónico o en papel generado a partir de la transcripción, a no ser que haya sido solicitado por el investigador responsable.
3. Guardar el material entregado y los archivos que se generen del mismo en un lugar seguro por el tiempo en que estén en mi poder.
4. Devolver los archivos entregados y el resultado de dicha transcripción en los tiempos acordados conjuntamente.
5. Eliminar todos los archivos electrónicos relacionados a la transcripción de mi computador y también de cualquier otro medio utilizado para respaldar dichos archivos.
6. Realizar una transcripción acorde a la solicitud del investigador, respetando los enunciados de cada sujeto en la nota de audio, enumerando cada párrafo de la entrevista, señalando al entrevistador como "I", y al entrevistado como "E" y un número según corresponda, y respetando la ortografía y uso correcto de la puntuación.

Santiago, XX de XXXX del 2021

Estimado XXXXXXXX,

Mi nombre es Cristóbal Gamboa López, psicólogo y tesista del programa de Magíster en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El motivo de esta misiva es extenderle la invitación a participar de mi proyecto de tesis titulado **¿Hay relación entre la formación del analista y la época?: La experiencia de la formación del analista en psicoanalistas de orientación lacaniana a partir del contexto del Estallido Social de Octubre del 2019**. El Profesor guía de la tesis es Alejandro Reinoso Medinelli, y el comité de tesis lo compone Marcela Cornejo Cancino y Ana María Solís Díaz, profesores de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El principal objetivo de la investigación es *analizar la existencia de relación entre formación del analista y época para los psicoanalistas de orientación lacaniana, a partir del contexto del Estallido Social de Octubre del 2019 en Chile*

Su participación constaría en sostener una conversación en torno a una entrevista de alrededor de una hora y cuarto de duración, y los requisitos de participación serán: (1) haber sido miembro de la Nueva Escuela Lacaniana y/o la Asociación Mundial de Psicoanálisis antes del 18 de octubre del 2019, (2) que su práctica como psicoanalista se haya dado principalmente asentada en Chile durante el período del 18 de octubre del 2019 y el 18 de marzo del 2021, (3) no haber pertenecido al directorio de la NEL o la AMP durante el período anteriormente descrito, y (4) no contar o haber contado con el título de Analista de Escuela (AE) o Analista Miembro de Escuela (AME)

Si gusta participar en este proyecto de tesis, junto con agradecer su interés, le invito a responder esta invitación vía correo electrónico crisobal.gamboa@uc.cl. Si desea contactarse conmigo para resolver alguna pregunta, también podrá realizarlo por el mismo medio.

Sin otro particular, me despido

Cristóbal Gamboa López

Psicólogo