



Maestría impartida: bendición y maldición a la vez¹

Margaret Crastnopol, Ph.D.²

El término *maestro* posee distintas acepciones. Puede describirse así a aquel que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo, y también a aquella persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura. En el concepto de maestría está implícita por tanto la cuestión de qué significa *conocer* o *conocer mejor* una determinada materia. ¿Qué competencia y poder nos confiere el conocimiento? ¿Qué estatus concede? ¿Qué tipo de ansiedades contribuye a mitigar? A continuación ilustraré cómo una preocupación compartida y excesiva en lograr una permanente mejora en el nivel de conocimientos, apreciación o dominio de un cierto campo o tarea, puede tener consecuencias constructivas a la vez que perjudiciales. Mi visión de la maestría amplía la conceptualización del fenómeno a una relación entre dos personas, en la cual ambas pueden verse mutuamente inducidas a sumergirse en las complejidades de un determinado campo del saber. A veces se trata de transformar a la otra persona a nuestra imagen y semejanza. O en ser uno mismo el transformado. En otras ocasiones, esta poderosa forma de influencia se circunscribe a algún aspecto más determinado. He denominado a estos modos de interacción *maestría impartida* y *compartida*. Impartida cuando la influencia se dirige mayoritariamente del *benefactor* hacia su *discípulo*, y compartida cuando el intercambio entre ambos participantes resulta más igualitario.

Palabras clave: Microtrauma, Maestría impartida, Maestría compartida, Trauma acumulativo.

The term “connoisseur” has several main meanings. It can be an expert who comprehends the “details, technique, or principles of an art and is competent to act as a critical judge.” It can also be someone who “enjoys with discrimination and appreciation of subtleties.” The idea of being a connoisseur therefore implicitly raises the question of what it means to “know” or to know something better. What competency and power does knowing give us? What status does it confer? What anxiety does knowing help assuage? In what follows I illustrate how a shared preoccupation with seeking ever greater refinements in one’s knowledge, appreciation level, or mastery, can have constructive but also damaging consequences. I amplify the connoisseur frame of mind to think of it as a form of relatedness shared by two people, in which they might induct one another into the intricacies of a given field of endeavor. Sometimes the aim is to make someone else over quite thoroughly into one’s own image, or to be the one made over. Other times the intensive influence is more circumscribed. I call these types of interplay “imparted” or “shared” “connoisseurship” -- “imparted” where the direction of influence is more unidirectional from patron to protégé, and “shared” where there’s a more even interchange between the two relational partners.

Key Words: Microtrauma, Imparted connoisseurship, Shared connoisseurship, Cumulative trauma

English Title: Imparted Connoisseurship: Both Blessing and Curse

Cita bibliográfica / Reference citation:

Crastnopol, M. (2013). Maestría impartida: Bendición y maldición a la vez. *Clínica e Investigación Relacional*, 7 (2): 320-337. [ISSN 1988-2939] [Recuperado de www.ceir.org.es]

“Tras un millar de pequeños ajustes que permiten que simples normas se conviertan en habilidades, bastan otros tres para pasar de la destreza al arte. [...] había transformado lo complejo en aparentemente elemental.” (Adam Gopnik, pág. 57, 2011)

Tal y como recoge el diccionario de la Real Academia, el término *maestro*³ posee distintas acepciones. Puede describirse así a aquel que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo, y también a aquella persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura. En el concepto de maestría está implícita por tanto la cuestión de qué significa *conocer* o *conocer mejor* una determinada materia. ¿Qué competencia y poder nos confiere el conocimiento? ¿Qué estatus concede? ¿Qué tipo de ansiedades contribuye a mitigar?

A continuación ilustraré cómo una preocupación compartida y excesiva en lograr una permanente mejora en el nivel de conocimientos, apreciación o dominio de un cierto campo o tarea, puede tener consecuencias constructivas a la vez que perjudiciales. Mi visión de la maestría amplía la conceptualización del fenómeno a una relación entre dos personas, en la cual ambas pueden verse mutuamente inducidas a sumergirse en las complejidades de un determinado campo del saber. A veces se trata de transformar a la otra persona a nuestra imagen y semejanza. O en ser uno mismo el transformado. En otras ocasiones, esta poderosa forma de influencia se circunscribe a algún aspecto más determinado. He denominado a estos modos de interacción *maestría impartida* y *compartida*. Impartida cuando la influencia se dirige mayoritariamente del *benefactor* hacia su *discípulo*, y compartida cuando el intercambio entre ambos participantes resulta más igualitario.

En cualquier caso, la *relación de maestría* supone gloria y derrota, bendición y maldición a la vez. Por supuesto, la parte gloriosa consiste en su embriagadora promesa de desarrollar el potencial humano. Su lado maldito, en su capacidad de desalentar, avasallar, desmoralizar y disminuir. Aunque la maestría tiene muchos aspectos positivos aquí me centraré en analizar sus efectos nocivos. Pero antes me gustaría tomar en consideración el trauma acumulativo y microscópico, en el que cabe enmarcar la maestría destructiva.

La maestría en el marco del microtrauma y del trauma acumulativo

La versión destructiva de la maestría impartida forma parte del conjunto de fenómenos intrapsíquicos e interpersonales que denomino *microtrauma* (ver Crastnopol, manuscrito sin publicar). El microtrauma hace referencia a una forma de magulladura psíquica que, al ir acumulándose de manera insidiosa, va minando los sentimientos de valía y bienestar de la persona. Por regla general esto sucede de forma recurrente en el contexto de las relaciones entre padres e hijos, así como en otras caracterizadas también por el cariño y la proximidad. Conforme van acumulándose en el tiempo, estos breves y aislados instantes de efecto microtraumático van tornándose en lo que Masud Khan denominó *trauma acumulativo*. Este

tipo de traumas son, en términos de Khan, “rupturas de la función materna como escudo protector [...] desde la infancia y hasta la adolescencia –esto es, en todas aquellas áreas de la experiencia en las que el niño continúa necesitando a su madre como yo auxiliar para que sirva de apoyo a sus funciones del yo, aún inmaduras e inestables” (pág. 290). En otras palabras, los padres, como consecuencia de su propia estructura psíquica y necesidades particulares pueden sin ni siquiera percatarse de ello, frustrar los esfuerzos de su hijo por hacer frente a las ansiedades propias del desarrollo psíquico. Esta falta de adaptación a las necesidades de dependencia del niño generará en él una *tensión* que aunque no tuerza por completo su proceso de maduración psíquica, sí lo irá *perturbando* de forma progresiva.

Me gustaría puntualizar la explicación de Khan sugiriendo que estos *incidentes* (de falta de protección aunque opino que también con un potencial de herir) pueden ocasionar una perturbación importante incluso cuando se producen en la edad adulta. Así mismo no serán los padres los únicos que de este modo puedan llegar a infligir semejantes daños. Khan hace hincapié, además, en que este tipo de fallas no son necesariamente reconocibles como traumáticas en el contexto en el que se producen, sino que a menudo sus efectos sólo resultan visibles retrospectivamente y conforme van acumulándose. El planteamiento de Khan atiende a todo el espectro de la relación formativa, al conjunto de sus variables aspectos, tanto a los más favorables como a los menos buenos y desfavorables. Desde mi punto de vista, el microtrauma es lo que es (nada dramático, oculto y acumulativo) en parte debido a que tiene lugar en una relación que es en general *lo suficientemente buena*. Es precisamente la coexistencia de lo bueno y lo malo, el placer y el dolor, lo que mantiene al que sufre conectado y “volviendo a por más”.

Como ya he mencionado antes, el tipo de microtrauma que constituye el foco de este trabajo, la maestría impartida, implica a dos individuos desempeñando funciones de enseñanza, descubrimiento e influencia. El modo en que los padres incitan a sus hijos a una mayor implicación con el mundo, tanto de forma receptiva como expresiva, representa la versión paradigmática de la maestría. Los padres seducen a experimentar de modo más profundo, a apreciar con mayor plenitud las sutilezas, o a ejercer una determinada actividad con mayor destreza. Lo cual, como hoja de doble filo, brinda múltiples oportunidades de crecimiento y a la vez de merma para la persona.

Ejemplo clínico de las vicisitudes de la maestría

Charlotte, al inicio de su sexta sesión conmigo, en un arranque mezcla de alivio y excitación exclamó: “¿Sabes qué? Nada más salir de aquí me di cuenta de cuál es el problema. Al principio no lo conseguía entender... pero ahora sí.” Pasó entonces a explicarme como la razón por la que continuaba atada a su ex-novio Sam de manera obsesiva era que él era el único, de entre toda su constelación de familiares y amigos, que verdaderamente la había “pillado”. Él era realmente el único que comprendía que no era que ella fuera una esclava de sus frecuentes impulsos, sino todo lo contrario – éstos hacían que creciera como persona. Charlotte sentía la imperiosa necesidad de ir de éxito en éxito, mantenerse

permanentemente ocupada, y hacerlo lo mejor posible en todo aquello en lo que estuviera implicada. A sus 24 años esta atractiva joven había obtenido las más altas calificaciones en una universidad de élite de California que forma a los mejores y más brillantes profesionales. Pero Sam también. Eran “cómplices de delito”. Se animaban y picaban mutuamente para lograr el desafío que fuere. Sam era el único capaz y dispuesto a hacerlo.

Charlotte sentía que Sam era como su alter-ego. Némesis, en sus términos. Por entonces en sus primeros años de ejercicio profesional, continuaban llevando un control diario (y a veces a cada hora) de los progresos del otro, al igual que habían hecho durante sus años en el instituto y después en la universidad. Si a Sam le concedían una beca prestigiosa, ella tenía que conseguir otra aún mejor. Si ella obtenía un galardón que no había logrado él, Sam insistía en que había sido por discriminación positiva. Charlotte no se ofendía, persistía en su esfuerzo con tal de demostrarle que se equivocaba. Estaban muy unidos y el ímpetu que compartían no hacía sino aumentar su hambre intelectual, lo que a Charlotte le ayudaba a mantenerse centrada y motivada. Estaba tan inmersa en esta dinámica con Sam que acababa especializándose en áreas específicas que tenían especial relevancia para él, en lugar de seguir sus propias inclinaciones. (Podía sobresalir en unas u otras, así que “en realidad daba igual”, y además le divertía demostrarle que podía lograr cualquier cosa que fuera valiosa para él).

Otro aspecto que le gustaba de su relación con él era un juego de “puntuaciones” que compartían. El juego consistía en ir adjudicándose puntuaciones en base a lo bien que estuvieran haciendo las cosas en los distintos ámbitos de su vida (trabajo, vida social, ejercicio físico, etc.). No sólo era fundamental obtener puntuaciones lo suficientemente altas, debían estar además equilibradas entre sí. De manera que por bueno que fuera tener un 10 en, por ejemplo, vida profesional, era mucho mejor si en las otras esferas se tenían nueve por lo menos, sino dieces también.

Charlotte explicaba su extraña forma de relacionarse consigo misma y con Sam de la siguiente forma: “Sabes, en mi casa todos sabían que yo podía conseguir cualquier cosa que me propusiera, así que mi éxito no parecía impresionarles demasiado, lo daban por hecho. Aunque fuera con cariño, me producía tanta frustración cuando me decían, ‘está perfecto así, tómatelo con calma, no tienes que esforzarte tanto’... ¡a mí me gusta esforzarme tanto! Y como éramos una familia muy educada, todos agradecíamos mucho las pequeñas tareas que cada uno hacía por los demás. Si hacías la comida, ‘¡Qué fenómeno!’. Si ponías el lavavajillas, ‘¡Qué estupendo!’ A lo que me refiero es que ellos me querían hiciera lo que hiciera, pero no le daban mucha importancia a las cosas. Acababa esperando felicitaciones por todo tipo de cosas intrascendentes, pero no me hacían ni caso por las alucinantes. Me costaba mucho entender qué era lo que hacía importante lo que yo hacía, o qué diferencia había con lo que hiciera cualquier otro. Por contra, la aprobación de Sam es totalmente condicional. Lo que me hace sentir mucho más satisfecha. Por eso ahora me resulta extremadamente difícil quedarme sin ello, aunque ya no quiero seguir siendo su novia.”

¿Porqué había decidido Charlotte terminar su relación de pareja? No fue por la severidad de los juicios de Sam, ni por dificultad alguna a la hora de enfrentar los desafíos que se ponían

mutuamente, ni que la competitividad entre ellos hubiera ido demasiado lejos. Fue que Sam se había mostrado incapaz de aceptar la tristeza y el dolor de Charlotte cuando la desgracia se cebó con su círculo de amigos, uno de los cuales aparentemente había acabado con su vida. Tras intentar por todos los medios que Sam, si no empatizara al menos simpatizara con su desesperanza durante esos momentos, Charlotte se dio cuenta de que Sam no iba a poder apoyarla a la hora de hacer frente a los contratiempos y dificultades de la vida ni siquiera de la manera más rudimentaria. Lo que significaba que no podía ser su pareja para toda la vida. Así que su estatus cambió oficialmente. Pero no el contacto permanente, las competiciones, esa forma tan particular de *alzarse* mutuamente. Resultaba adictivo... ¡pero tan constructivo! Nadie más podría o querría darle lo que él le daba. Algo que ella necesitaba y deseaba por doloroso que fuera.

La gran velocidad de reacción de Charlotte hizo que se percatara de inmediato de que al verbalizar el origen del problema podría empezar a aflojarse el vínculo con Sam. Quizá podría empezar a tolerar lapsos de dos días entre llamadas o mensajes, y quién sabe, puede que aún mayores más adelante. Pero entonces, ¿dónde iba a encontrar ese apoyo, orientación y camaradería? ¿Quién alimentaría sus fantasías y le estimularía para que las hiciera realidad? Charlotte era una mujer de una actividad casi maníaca, parte energía constructiva y parte gran ansiedad. Con Sam desapareciendo gradualmente de escena, ella aún no sabía cómo iba a poder conectarse de un modo más profundo con sus propias necesidades y deseos.

Poco a poco fui alcanzando a comprender cómo pudo esta joven haber desarrollado ese deseo de un vínculo de maestría tan intenso. Charlotte tuvo una infancia feliz. Pero la vida familiar se desenvolvía conforme a hábitos y costumbres algo extraños, que no podían debatirse abiertamente. Por ejemplo, los padres no cocinaban regularmente en casa sino que comían en casa de la tía de Charlotte. Su madre, una mujer bastante brillante también, durante su infancia había sido víctima de algún tipo de abuso, nunca especificado. Había estado casada varias veces antes de unirse a su padre, algo que a Charlotte se le ocultó hasta la pre-pubertad. Además, durante un tiempo padeció una enfermedad coronaria importante, que tanto ella misma como el resto de la familia se encargaron de minimizar. De manera que gran parte de la vida pasada de su madre estaba cubierta por un manto de misterio. Aunque amaba a su hija intensamente, estaba tan absorta por su vida profesional que dejaba que Charlotte fuera e hiciera lo que le viniese en gana. (Se daba por hecho que Charlotte era lo suficientemente responsable como para elegir actividades constructivas y creativas para sí). Charlotte estaba más unida a su padre, que era más parecido a ella en su forma de pensar y en sus intereses laborales. El padre disfrutaba junto a su hija y gustaba de darle su opinión sobre las cosas de ella, pero también a él le parecía bien que fuera ella la que forjase su propio destino. Ciertamente, aunque la amaran con devoción, los padres de Charlotte esquivaron su función de guías, protectores y modelos.

Me pregunto si los primeros años de Charlotte no serían para ella una época de trauma acumulativo. Si no se produjo lo que Khan (1963) denominaba, “un desarrollo del yo prematuro y selectivo” como consecuencia de su propia precocidad y por la *incidencia* de sus padres en cuanto a relativa ausencia y supresión de información y sentimientos. Charlotte

fue en cierta medida abandonada a su suerte –lo que para ella supuso al mismo tiempo una felicitación y un abandono. Como he mencionado antes, la madre se mostraba particularmente inaccesible debido a su propia historia de trauma significativo, lo cual debió además desencadenarle una depresión.

Charlotte tomó de forma compensatoria a su padre como modelo. Sus altos estándares moldearon los de ella. Pero él le ofrecía poca intimidad verdadera, ni contribuía activamente a dirigir su deriva. La admiración de tipo maestría que sentía hacia su padre se convirtió en el sustituto de una relación emocional más profunda con ambos progenitores. Como no podía bastar, especialmente hacia el final de su adolescencia, Charlotte necesitó de alguien como Sam que se implicase de un modo más constante con sus esfuerzos por desarrollarse durante los cruciales años del inicio de la edad adulta. Una fusión identificatoria adictiva, aunque en última instancia falsa. La dinámica de maestría impartida que fue consolidándose con Sam ocupó el lugar de la relación emocional más profunda que había faltado en el vínculo familiar de su infancia. Retomaré mi exposición de las implicaciones que ello tuvo para la vida de Charlotte y su relación una vez hayamos profundizado algo más en el análisis de la maestría.

Disquisición de la maestría

Recapitulando, la maestría compartida constituye una estrategia defensiva y adaptativa con componentes tanto intrapsíquicos como interpersonales. En su forma más destructiva un individuo hiper-discriminativo puede divulgar a un otro sus *especiales* conocimientos de excelencia ofreciéndole así, explícita o implícitamente, ser partícipe de la perspectiva acorde. A menudo conlleva una valoración constante de cualquier persona, lugar, aspecto o cosa, y la comparación de las valoraciones. El experto se constituye en juez de lo que es *mejor*, y al compartir con el otro su punto de vista le confiere a él también un estatus especial. La relación de maestría implica un proceso de refinamiento, incrementando la sensibilidad a ciertas particularidades de un objeto externo, o mejorando alguna habilidad o cualidad. La tendencia a observar y evaluar las cualidades del objeto se caracteriza por un cierto grado de perfeccionismo. Sin embargo, su rasgo distintivo es más bien un esfuerzo sostenido por crecer y evolucionar, antes que el deseo de alcanzar un idealizado estado final. Puede que este desarrollo del refinamiento redunde en beneficio propio y conduzca a un estatus social o profesional más elevado. Desde luego, constituirá todo un estímulo narcisista para el sentimiento de valía, en gran medida porque al ir aumentando poco a poco el nivel de competencia mejorará a su vez el sentimiento de *eficacia* en la vida.

En la relación de maestría es posible identificar dos componentes. En primer lugar, la materia o el objetivo en cuestión por el que se sienten atraídos los dos participantes. En segundo lugar, el vínculo afectivo que como consecuencia se desarrolla entre ambos. Dicho vínculo puede caracterizarse por una mayor o menor cooperatividad o competitividad, generosidad o retentividad, genuinidad o falsedad, preocupación por el otro o desconsideración. En ocasiones, el interés que supuestamente comparten es sólo la excusa para poder tener una relación de intimidad (por causas saludables) o bien para *apoderarse* del otro (por razones

patológicas). En tipos de relación poco saludables la maestría puede convertirse en un *parecerse* (Ghent, 1990) para así obtener proximidad, o lo que Khan (1966) llamó *técnica de intimidad*, que viene a sustituir a la autenticidad. Un desempeño artificial de roles consistente en tratar de mejorar al otro (o ser mejorado por él) reemplaza a un auto-ofrecimiento más profundo y productivo. En otras ocasiones la materia objeto de interés produce tal fascinación que promover su comprensión constituye el objetivo prioritario, y los vínculos emocionales y las necesidades narcisistas de los participantes tienen una importancia menor. Puede que, al señalar a las constelaciones estelares de una noche estrellada, busquemos más hacer justicia a la magnificencia del cosmos que disfrutar de un instante compartido, o que obtener nuestra cuota de la admiración del otro por haber sabido situar la constelación de Orión.

Como ejemplo de maestría microtraumática, un hombre obsesionado con seguir desarrollando su ya hipertrofiada musculatura se sonreía con expresión de arrepentimiento mientras me contaba como su novia “le había pillado”. Aunque había puesto mucho cuidado de expresarle sólo elogios para referirse a su escultural figura, algo se le escapó el día que ella le preguntó si había percibido alguna fluctuación en su peso. “Recuerdo que a veces has estado *un tanto* menos delgada que ahora”, contestó él. Lo que le llevó a ella a preguntar: “¿Quieres decir que he estado gorda?”. Él no pudo negar, al menos a sí mismo, que ciertamente había estado evaluando el cuerpo de ella desde la maestría, del mismo modo que se había acostumbrado a relacionarse consigo mismo. Pero fue en ese momento que ella pudo percibir y registrar esa parte de él, para bien o para mal. Su tendencia a juzgar podía llegar a perjudicar su incipiente relación del mismo modo que había afectado a la relación consigo mismo. Su pareja se había dado cuenta de que el afecto de él hacia ella no era tan incondicional y puramente “por ella” como pensaba. Era más bien parcialmente condicionado por lo especial de ella como un objeto físico, y por la gloria que su belleza hacía recaer sobre él. El lapsus puso de relieve los aspectos de su amor por ella como trofeo, como realce narcisista de su yo, en lugar de como objeto de amor puro. A él le hubiera gustado poder ocultárselo, al menos hasta haber llegado a elaborar analíticamente los conflictos con su maestría hipercrítica. Pero su inconsciente fue más fuerte. Por lo que sé de ella, sospecho que se convertirá en una compañera sumamente activa y tenaz ayudándole a que vaya logrando resolver esta desafortunada tendencia.

Hasta ahora me he centrado en los aspectos interpersonales manifiestos de la maestría compartida. Pero ciertamente este es un patrón que ocurre también a nivel intrapsíquico, pues todos en ocasiones nos relacionamos con nosotros mismos de un modo instructivo y perfeccionista. En nuestro esfuerzo por lograr una mayor capacidad de apreciación, sintonía y habilidad a veces salimos adelante sin ayuda y otras bien escarmentados. Nos instruimos a nosotros mismos como antes lo hicieron nuestros mentores, consecuencia de la internalización de los vínculos de maestría con esos otros significativos. Después re-proyectamos ese modo interno de relación a las relaciones externas de forma recursiva. Nuestra actitud con nosotros mismos puede resultar constructiva o bien llegar a ser tiránica, lo que desde luego tiene consecuencias muy importantes sobre nuestro bienestar.

Lo destructivo en el vínculo de maestría

Verdaderamente supone un placer que nos ayuden a adquirir conciencia de aspectos más profundos o sofisticados de la vida. Aunque puede también resultar frustrante y en ocasiones, cuando uno no puede alcanzar ese nivel más elevado, mejor o más profundo, ser causa de envidia y/o humillación. La relación de maestría puede así producir sentimientos de inferioridad y minusvalía. Puede provocar “envidia hacia el de arriba” o “desprecio hacia el de abajo”, como demuestran los estudios de Fiske (2010) sobre los modos que las personas tenemos de compararnos con otras de distinto estrato social. En una de las formas nocivas del fenómeno *el que sabe* puede verse identificado proyectivamente con su pupilo (por poderes) en términos de su falta; que ello le evoque sentimientos inconscientes de vergüenza; y éstos a su vez desencadenen en él una reacción defensiva que consista precisamente en empujar en exceso al aprendiz a conseguir ese grado más elevado de comprensión. En otras palabras, el experto puede en el fondo estar tratando de contrarrestar sus sentimientos de vergüenza y ansiedad ante cualquier tipo de deficiencia propia corrigiéndola en el otro, y haciéndolo además de un modo excesivo. Al mismo tiempo podría moverle un interés inconsciente por arruinar los sentimientos positivos del otro como medio para auto-ensalzarse. Esto último puede interpretarse como una manifestación de la envidia kleiniana y posiblemente también como ataques bionianos contra la vinculación.

En las relaciones de maestría puede formarse en torno a los dos participantes una burbuja de intimidad que les permita elevarse por encima del resto. El discípulo, implícitamente, se siente obligado hacia el maestro, al tiempo que desprecia a otros de sensibilidad más zafia. Este mecanismo incrementa de forma traumática el potencial de sentirse inferior, en cuanto el discípulo se desvía de los estándares fijados por *el que sabe*. En este caso, como dijo Voltaire, *lo mejor* es enemigo de *lo bueno*. Incluso si el aprendiz llegase a percatarse de la arbitrariedad de las “lecciones” se sentiría agraciado, y el “repulgo” del otro quedaría enmascarado en forma de un refinamiento que sólo puede ser bueno. Al aprendiz le será verdaderamente difícil desviarse del pensamiento del maestro o hacer hueco a perspectivas de otros, y más aún otorgarles un nivel de atención comparable. De manera que a pesar haber profundizado en esa área de fascinación compartida, paradójicamente, la vida del aprendiz puede sufrir cierto grado de empobrecimiento. Del mismo modo que su círculo de relaciones personales puede verse reducido.

En las relaciones de maestría destructivas, por contraste con sus formas más saludables (o con una relación normal entre maestro y aprendiz), el énfasis está puesto en unos grados de perfeccionamiento matizados en exceso. Las prioridades están en cuestiones de estilo antes que de sustancia. Los niveles de aprendizaje parecieran caracterizados por la sobre-exigencia y en ocasiones, por una *precisión fuera de lugar*. La mejoría puede resultar arbitraria y no contribuir en modo alguno a mejoras significativas de aspectos más relevantes de la vida. El énfasis parece estar más en aumentar el prestigio y el caché de los que discriminan que en la apreciación más profunda de alguna faceta de la vida.

Efectos de la maestría a gran escala

Resulta posible observar casos extremos de maestría impartida en aquellos individuos que insisten en transformar por completo al otro a su imagen y semejanza. El mito griego de Pigmalión y Galatea, narrado por Ovidio (es.wikipedia.org), es una de las primeras representaciones de ese tipo de vínculo. Pigmalión es un escultor chipriota que se enamora de una estatua de marfil que él mismo ha creado. Ruega a Venus que la confiera vida, lo que finalmente consigue el beso de Cupido, que crea a la joven Galatea.

En la famosa obra *Pigmalión* que George Bernard Shaw escribió en 1912, inspirándose en el mito griego, se narra la historia de un profesor de fonética, Henry Higgins, que apuesta con un amigo a que logrará transformar a una sencilla vendedora de flores, Eliza Doolittle, en una dama tan refinada que podrá pasar por duquesa. Higgins finalmente logra su propósito, enseñando a la chica las superficiales virtudes de los modales y las formas correctas. Aunque se enamora de Eliza durante el proceso, continúa no obstante tratándola con condescendencia y desdén. Una vez que Eliza adquiere el impecable estilo que le permite simular ser de alta alcurnia, ya no se siente obligada a someterse a la dominante soberbia del maestro. Un refinamiento que de ningún modo contamina su pureza, bondad e integridad interior. Cuando por fin salda la lucha interior que le hace librar el apego que siente hacia su *Pigmalión*, se libera de él, hace frente al mundo y se dedica a la enseñanza de los conocimientos de fonética que ha adquirido.

Resulta reseñable cómo Eliza, tras verse envuelta en una relación de maestría con Higgins y a pesar de todos los efectos restrictivos y dañinos que ésta pudiera tener, pareciera haber salido fortalecida en cuanto a confianza en sus propias capacidades y en su potencial para aprender y crecer. Al ser objeto de tanta atención de tipo casi parental, por narcisistas y pecuniarios que fueran los motivos, Eliza resultó revitalizada.

El trasfondo moral de la obra de Shaw (en lo que a nuestro interés aquí se refiere) es que si bajo el pretexto de mejorar o permitir al otro obtener una cierta ventaja le abrumamos con cuestiones derivadas de la propia educación, estética, experiencia, etc., acabaremos esclavizando su espíritu. Los beneficios en cuanto a valía personal o prestigio, tanto para el Pigmalión como para la Galatea, nunca verán compensados los costes, en forma de daño psíquico. Aunque el apego entre maestro y discípulo puede tener un lado positivo, al constituirse su relación en vehículo de crecimiento auténtico (como sucedía entre Charlotte y Sam), no debemos olvidar cuán intrínseca es la cualidad adictiva a la relación de maestría.

Otra obra maestra que recoge al tiempo que critica la dinámica Pigmalión – Galatea es la novela *Emma*, de Jane Austen (edición de 1971). En los primeros capítulos de la novela que lleva su nombre su autora describe cómo Emma denigra a aquellos que se relacionan con su maleable amiga Harriet. Emma decide encargarse del destino de Harriet:

Ella [la propia Emma] la aconsejaría; la haría mejorar; haría que abandonase sus malas amistades y la introduciría en la buena sociedad; formaría sus opiniones y sus modales.

Sería una empresa interesante y sin duda también una buena obra; algo muy adecuado a su situación en la vida; a su tiempo libre y a sus posibilidades (pág. 14).

Emma actúa como una experta, no sólo en las preferencias estéticas de Harriet, en su estilo de vida, logros y demás facetas de su vida, sino en lo que aún resulta más inquietante, qué tipo de self debe ser. Austen nos muestra lo desatinado del comportamiento de Emma cuando ésta juzga del todo equivocadamente la situación y por muy poco no daña a su amiga. Es sólo gracias a los buenos oficios de alguien menos narcisista que ella, Mr. Knightley, que Emma logra darse cuenta de su desacierto y del daño psicológico que puede llegar a ocasionar. Desde luego, la temática del elitismo tóxico es muy recurrente en las artes y la cultura, como ejemplifican *Pígalión* y *Emma*. Ambas obras dilucidan acertadamente la dinámica de la recurrente imposición al otro de algún tipo de perfeccionamiento, con el pretexto de incrementar su bienestar. Pero las cito aquí porque muestran además cómo la maestría suele ir de la mano de una presunción elitista de que los gustos asociados a la clase alta suponen necesariamente una forma de existencia humana *mejor* per se. La maestría como modo de mejorar la imagen de la persona, en vez de a la propia persona, es más probable que provoque efectos dañinos que saludables.

La maestría impartida en el campo del psicoanálisis

En círculos psicoanalíticos también podemos caer presa de la gratificación narcisista de propiciar el conocimiento de un modo en cierto grado sobre-intencionado, o insensible para con nuestros colegas y alumnos. Podemos sentirnos impelidos a ser algo más perfeccionistas de la cuenta a la hora precisar sus formulaciones, o a hacerlo con un mayor grado de profundidad. Nos vemos arrastrados por lo que Freud denominó *narcisismo de las pequeñas diferencias*, un peligro en nuestra profesión, y que lleva décadas siendo denunciado (ver Levy, 2004). La consecuencia es con demasiada frecuencia que el otro se sentirá disminuido y desmoralizado. Poland, en el discurso de apertura de una reunión de la IPA, hace referencia a la dialéctica en nuestro oficio entre “las fuerzas dirigidas hacia adentro del narcisismo y hacia afuera de la curiosidad”. Ciertamente, cabe el riesgo de sacrificar una curiosidad libre de prejuicios en pro de promulgar nuestra propia forma de *corrección*, en virtud de una necesidad de reafirmar nuestra propia valía o titubeante identidad. Los maestros psicoanalistas del tipo destructivo pueden opinar que ellos no mancillan sus convicciones teóricas tomando en serio perspectivas distintas de escuelas de pensamiento *inferiores* a la suya. Como comenta Poland:

El aire de superioridad se extiende de modo generalizado. Resulta evidente en las consultas académicas cuando el tono de respeto mutuo se ve sustituido por el de supervisión (Gabbard, comunicación personal), y se hace patente en la literatura psicoanalítica cuando los pensamientos del autor se presentan en toda su fuerza y se contraponen a los de perspectivas contrarias planteadas en su forma más débil. No son pocas nuestras contiendas con estos hombres de paja [...] Cuando estamos inseguros de nosotros mismos degradamos al de enfrente. Por lo tanto, cuando nos sentimos

defensivamente interesados, no defenderemos los intereses de la ciencia ni tampoco los nuestros muy bien (2009, pág. 253).

La propia formación analítica (situación tutelar por excelencia) lógicamente se presta a peligrosas relaciones de maestría. El afinamiento de los instrumentos clínicos y una sintonía de la capacidad reflexiva cada vez mejores son los placeres del feedback que se obtiene en el proceso. Lo cual resulta inseparable del riesgo de que la relación acabe provocando un grado de desconfianza en uno mismo superior a lo estrictamente constructivo. Buechler resume acertadamente los factores que pueden predisponer a inducir vergüenza en el alumno durante su proceso de formación analítica:

[...] podemos avergonzar al alumno al realizar comparaciones implícitas en cuanto a su saber clínico y el nuestro, o la habilidad de un alumno y otro, o una clase de alumnos y otra... [pero incluso en ese caso] por comprensible que sea su reacción, al estar sometidos a un constante escrutinio de su funcionamiento psíquico, cuando se sienten incómodos les damos a entender que algo no anda bien en su interior (2008, pág. 246).

En la maestría de la formación clínica existe un riesgo doble y paradójico: recalamos intencionadamente las debilidades del alumno con el fin de mejorar su trabajo; pero les criticamos que no sean lo suficientemente seguros a la hora de soportar esa ansiedad tan desagradable que produce el que otros descubran sus carencias. Un grado proporcionado de decepción con uno mismo es quizá una reacción saludable e inevitable pero, ¿y la vergüenza? ¿La formación analítica debe producir de por sí un cierto grado de vergüenza? ¿O esto sucede sólo cuando el alumno tiene una autoestima baja, o una mala preparación, o bien cuando el supervisor es narcisísticamente demasiado insensible o exigente como para poder mantener a ralla su propia maestría?

Goldman plantea que el aprendizaje resulta inherentemente violento, perspectiva que proviene de los trabajos de Castoriadis, Laplanche y Levinas. En primer lugar, aprender obliga a enfrentarse a la *alteridad* per se y a la profunda discordancia resultante. Pero lo que es aún más importante, aprender nos exige que modifiquemos el self, que nos convirtamos en algo “distinto de lo que éramos” (comunicación personal, 2011). Uno tiene que sacrificar su forma habitual de saber para así poder sentir o hacer algo totalmente diferente.

En relación con lo anterior, consideremos la descripción que el admirado maestro Jordi Butrón ofrece de cómo forma a sus alumnos en una disciplina bien distinta:

“La formación de un chef de pastelería no consiste en aprender técnicas. Conlleva un lento y cuidadoso desarrollo de todo un catálogo de sabores, de la misma forma que se va ejercitando la musculatura. Todo postre que merezca degustarse posee su propia lógica [...] No nos debe condicionar la vista, sólo el sabor, la lengua, la nariz y la sensación en la boca [...] Es precisamente para evitar caer en estos errores que una buena parte del proceso de formación y aprendizaje se realiza con los ojos vendados.”

Durante la entrevista Adam Gopnik le responde sorprendido, “¡Con los ojos vendados!” (no estaba seguro de haber entendido bien).

“Sí, con los ojos vendados”, respondió el chef. A continuación se dirigió a un cajón y sacó un puñado de vendas de seda que lanzó sobre la mesa. “es importante poder trabajar únicamente con las sensaciones de la nariz y la boca... sabor, sabor, sabor, eso es lo que importa. Así que mantengo a la gente con los ojos vendados gran parte del tiempo que están trabajando, dedicados a las ceremonias del sabor.” (The New Yorker, 3 de Enero de 2011, pág. 52).

Más allá de la extravagancia de la enseñanza con los ojos vendados, me gustaría resaltar el efecto desorientador y discapacitante que esto debe producir en el futuro maestro. Una limitación así (aunque útil probablemente) potencialmente trastocará el sentimiento de competencia del alumno y exagerará el diferencial de poder entre maestro y pupilo. Si bien es cierto que a menudo existe algo de auto-humillación, sino de sadomasoquismo, en el modo en que los humanos nos enseñamos unos a otros. Ya sea para formar a un chef de pastelería o a un psicoanalista, el responsable de la formación deberá tener en cuenta si las ventajas de una determinada técnica de enseñanza compensan su coste para el psiquismo.

La díada de la supervisión psicoanalítica, al igual que la díada profesor-alumno en su vertiente formativa, puede protegerse de los componentes destructivos de la maestría compartida dedicando un tiempo a reflexionar sobre los motivos y necesidades de cada parte. Debe considerarse si cada una no está motivado en exceso por el deseo narcisista de obtener la validación o adulación del otro, en lugar de por los objetivos de la formación per se. Afortunadamente existen referentes externos (imperfectos pero viables) que pueden utilizarse para calibrar si el material que se enseña está siendo asimilado correctamente y empleado de modo productivo. Las terapias que llevamos a cabo (concretamente su progreso o falta de él) deberían aportarnos una base realista para saber si nuestro aprendizaje tan sólo nos está sirviendo para jugar con sutilezas, o si bien verdaderamente mejora nuestra operatividad clínica.

Recuerdo que en una ocasión, cuando aún estaba en formación, sentí que me estaba costando un enorme esfuerzo poner en práctica unas recomendaciones bastante severas que me había dado un supervisor de gran prestigio. Lo cual finalmente tan solo me sirvió para que el paciente lo echara todo por tierra, dejando muy claro que él no recibiría semejante trato, fuera quien fuera el que lo hubiera recomendado, o tuviera el prestigio que tuviera mi instituto de formación. Podría haber tenido éxito en el proceso analítico pero sin ningún paciente a tratar. En este caso parecía más aconsejable renunciar a las recomendaciones del supervisor y reservarlas para un paciente más receptivo como co-participante.

Cuando los mentores se sobrepasan a la hora de inculcar discernimiento enfatizando pequeñas distinciones que parecen no tener demasiado respaldo, o no permiten un grado de adaptación a la individualidad de las personas directamente implicadas, esto puede provocar en el aprendiz una fuerte reacción defensiva en contra. Los pequeños ajustes en comprensión o técnica pueden entonces parecer injustificados y percibirse como restrictivos y humillantes.

En ocasiones es el que consulta y no el consultado el que, por su forma particular de solicitar o recibir consejo, inflinge un microtrauma en el otro. Es afortunadamente cada vez más

frecuente que los alumnos en procesos avanzados de formación posean la capacidad de evaluar a aquellos encargados de impartir la formación. Esto puede resultar conveniente por muchas razones. Sin embargo, un clínico en formación en actitud defensiva puede adoptar la postura de que las sugerencias de su supervisor reflejan sólo diferencias de estilo, resultan arbitrarias, o no están lo suficientemente substanciadas como para ser tenidas en cuenta. De esta manera sus dudas acerca del valor único del psicoanálisis se verán convenientemente confirmadas. Efectivamente a veces un alumno de estas características actuará con maestría destructiva contra el proceso de supervisión.

Hay alumnos que inician el proceso de formación psicoanalítica más por el prestigio que confiere (la búsqueda de impulsar su estatus que es tan propia de la maestría), que en pro de un perfeccionamiento, aprendizaje o maduración. Cuando los alumnos carezcan de la motivación inherente a poder *poner en suspenso la incredulidad* y atreverse con lo desconocido fracasaran, una y otra vez, en dar un buen uso a los métodos psicoanalíticos. Los aspectos potencialmente constructivos de la maestría impartida se ven subvertidos cuando el alumno obtiene el beneficio secundario de triunfar sobre el profesor y los contenidos.

Claro que es en la relación entre paciente y analista donde la maestría impartida cobra una particular importancia. El analista debe ser un *maestro* (en el sentido constructivo) de la relación con uno mismo. Debe ser un *experto*, tal y como afirmaba Sullivan, a la hora de obtener información relevante del paciente y ayudarle a explorar su vida interna e interpersonal. Debe tratar de contribuir a aumentar la capacidad de su paciente para la mentalización, entonación consigo mismo, auto-comprensión, insight, así como su habilidad para la libre asociación, entre otras muchas cosas. Tenemos que ser conscientes de cuán generativos estamos siendo en realidad (o no) en nuestro esfuerzo por impartir auto-entonación y capacidad autoreflexiva. ¿Cómo va registrando nuestro paciente los comentarios con los que pretendemos incrementar su narrativa, en el contexto de los rápidos y fluidos intercambios de la transferencia y la contratransferencia? ¿Estamos, inconscientemente, ajustando demasiado al promover su autoconocimiento, y por tanto despertándole ansiedades de actuación? ¿O puede que a veces sea el paciente el que esté proyectando una expectativa de maestría sobre nosotros, que se nos hace difícil reconocer debido a ángulos ciegos contratransferenciales? Tengo una paciente que habitualmente censura sus sueños, permitiéndose revelarme sólo aquellos que satisfacen sus estándares de creatividad. Con indignación consigo misma apoda a los que descarta “porquería”. Imagino que proyecta su propia maestría sobre mí, temiendo que evaluaré su sueño en lugar de sentirme absorbida por él. Se censura en parte para prevenir lo que teme será desaprobación por mi parte. No hay reaseguramiento interpretativo que logre persuadirla de que relaje esa tendencia a aplicar estándares artísticos a sus sueños. La maestría auto-censora de esta mujer constituye en sí misma un microtrauma. Es además una defensa contra la posibilidad de encontrar *porquería* más profunda dentro de sí, si pudiera aceptar sus propios sueños por ricos o escasos que fueran.

La maestría compartida destructiva en los términos de Fairbairn

Ogden (2010) retoma los vínculos *yo libidinal–objeto excitante* y *yo rechazado–objeto rechazante* en una imaginativa refundición del pensamiento de Fairbairn (1952). La innovadora perspectiva que aporta sobre la relación entre las imagos internas de un self excitado o atormentado con un objeto excitante o atormentante (planteado aquí como fenómeno intrapsíquico) resulta en una acertada analogía de la maestría compartida. Puede entenderse además como la base de las identificaciones proyectivas mutuas que ocurren en la relación maestro–discípulo. El yo libidinal excitado es gratificado por la atención instructiva del objeto excitante atormentante del que *sabe*. Así el aprendiz excitado absorbe las precisiones y connotaciones, agradecido hacia el objeto experto por enriquecer su self. Como bien observa Ogden, la relación entre el yo libidinal y el objeto excitante posee una cualidad adictiva. Se genera un tipo de vínculo mutuamente dependiente que caracteriza a la maestría impartida, cuando las cosas no han salido bien.

Pero la adicción al otro poderoso co-activa, de manera inherente al propio proceso, el vínculo negativo entre el yo rechazado (autosabotaje) y el otro rechazante. Así la persona puede comenzar a sentir un cierto desdén hacia sí misma por deleitarse en su propia maestría. Perfeccionar una determinada habilidad perceptiva con frecuencia lleva a presentir, de forma implícita, aquellos aspectos menos interesantes de esa realidad. Así como a sentirse inadecuado como algo inherente a la percepción de que un otro más evolucionado le juzgará a uno mismo como lo contrario. Por tanto, la excitación de ser tutelado comienza a sentirse como algo vacío, sin contenido, temporal, o insubstancial. Se verá lastrado además por el temor del objeto libidinal a no llegar a satisfacer al objeto excitante como alumno, o a no obtener lo suficiente del objeto como para sentirse valioso. Claro que estos son todos aspectos del self interno, pero algunas partes de este escenario son externalizadas proyectivamente a la relación con un otro que invita al rol de objeto excitante, y se ven actuadas con todos sus deseos, ansiedades y frustraciones concomitantes.

Si extrapolamos lo anterior al caso clínico de Charlotte podemos plantear que ella internalizaba aspectos disociados de sus figuras parentales, con su *objeto excitante interno* en representación del aprecio aprobatorio obtenido de sus padres. Así mismo, que proyectaba este objeto interno excitante en Sam, que a su vez se mostraba muy dispuesto a introyectarlo y a actuarlo con ella en esa mutua incitación a lograr nuevos desafíos de conocimiento y éxito profesional, tan característica de su relación. Pero su lado oscuro (Sam como *Némesis*) consistía en que Sam también actuaba como objeto rechazante internalizado, un producto del lado desaprobatorio y rechazante de los padres. De manera que el vínculo adictivo de maestría de *self excitado, objeto excitante* se convierte fácilmente en un escenario de *self rechazado, objeto rechazante*. En este último caso una dinámica de *discernimiento* se ve ensombrecida por otra más penosa de *enjuiciamiento despreciativo* (el lado doloroso de la maestría compartida). Charlotte se había visto arrastrada a una relación adictiva exclusiva, que había sustituido a una serie de influencias de carácter más rico y

benigno, así como a un proceso de crecimiento personal más fluido.

La aceptación personal es un estado mental que marca la renuncia (nunca completamente alcanzada) del agotador esfuerzo de transformar las relaciones internas insatisfactorias en satisfactorias, estas últimas eminentemente caracterizadas por cuotas mayores de aceptación y amor. Para poder tomar parte en una realidad poblada de personas que uno no ha inventado, y de las cuales puede aprender, debemos antes ir aflojando los vínculos inconscientes de resentimiento, amor adictivo, desprecio y desilusión que nos confinan a una vida vivida principalmente en nuestras propias mentes (pág. 117).

Como consecuencia, en una relación estructurada en torno a la enseñanza del discernimiento, ambos participantes deberán aceptar y tolerar las fallas e imperfecciones en sí mismos y en el otro, al tiempo que se esfuerzan por mejorarlas. Deberán además permanecer alerta ante una excitación excesiva en cualquiera de las partes. Dicha excitación no debe ser entendida como una promesa de vindicación del self imperfecto, ya que el self humano se encuentra, de manera inherente a su naturaleza, en un *constante proceso de transformación* por el que no hay razón para disculparse.

Una perspectiva Loewaldiana del desarrollo evolutivo de la maestría

Finalmente me baso en Loewald para ofrecer una perspectiva evolutiva del desarrollo del funcionamiento y modos de relación de la maestría. Loewald nos recuerda que Freud postulaba una progresión sucesiva de un yo ideal, a ideal del yo y superyo durante la primera infancia. El yo ideal es un estado pre-edípico que representa “una recaptación de la perfección omnipotente, narcisista primaria, original del niño por identificación con las figuras omnipotentes de los padres” (1980, pág. 46). Esta identificación posee una cualidad “de satisfacción alucinatoria de los deseos”, al disfrutar el niño pequeño de una fusión indiferenciada, mágica y fantaseada con el otro poderoso.

Con el tiempo el yo ideal evoluciona hacia una forma más elaborada y diferenciada, el ideal del yo. Al haber participado de la perfección y omnipotencia de los padres, el niño puede entonces salirse del presente y percibir vagamente un futuro más evolucionado para sí. Loewald aclara que “No existe aún una estructura interna estable que represente a la trascendencia del self; la trascendencia del self depende de una forma mágica de comunicación con una autoridad y modelo ideal que asuma una posición intermedia entre lo externo y lo interno (pág. 47). (Percibo en esto una primera analogía con la vinculación con un otro que ejerce de maestro.)

De cualquier modo, una vez se ha renunciado parcialmente a la relación mágica con los padres y ésta ha sido internalizada, el superyo del periodo edípico comienza a tomar forma. El superyo, mucho más estructurado que el yo ideal o que el ideal del yo, posee dentro de sí aspectos explícitos de las figuras de autoridad cuyos valores y virtudes el niño admira. A partir de esta coyuntura edípica podrán ir cristalizando distinciones muy finas dentro del espectro de lo *bueno – mejor – mejor aún – lo mejor – lo más*, que inicialmente se basan en

aquello que haya sido internalizado de los valores e ideales de los padres. Más adelante se verá también influido por otras fuentes extra-familiares a partir de las cuales pueda el niño ir logrando cuotas mayores de perfeccionamiento y crecimiento personal.

El progreso psíquico en la primera infancia parece una metáfora adecuada del desarrollo de la maestría compartida. El *yo ideal* capta la absorción de la persona por lo *maravilloso* de la figura *mayor y más sabia* del *maestro*. El discípulo en efecto se dice, “me siento más fuerte y excitado y la vida es maravillosa cuando me encuentro absorto por este nuevo campo de interés con este carismático líder. Los dos formamos parte de algo grande”. Luego, con el tiempo (y en la infancia en el transcurso del desarrollo), este yo ideal evoluciona hacia un *ideal del yo* más diferenciado. Posiblemente esto último resulta de particular relevancia a la hora de sentar las bases de un posterior cortejo de la maestría (constituyendo además la primera analogía del proceso). El discípulo adulto se encuentra en cierto sentido diferenciado de forma incompleta de la *autoridad*, y la *participación mágica* con los ideales de ésta pareciera constituirse en promesa de un futuro de prominentes proporciones. Ahora existe algo por lo que luchar, una vez inmersos en la presencia del otro idealizado *que es el que sabe*. Finalmente, conforme va cristalizando el superyo, uno desea convertirse en maestro también. Por dicho motivo se hace cargo de dar cuerpo a esas características de sabiduría, y deja de depender necesariamente de una autoridad externa para el propio perfeccionamiento. Aunque, de todas formas, uno puede seguir buscando modelos idealizables fuera de la órbita de la familia.

Las formas destructivas de maestría en la vida adulta pueden estar reflejando experiencias infantiles de relaciones acumulativamente traumáticas con figuras parentales. Cuando éstas estuvieron demasiado ausentes, no fueron idealizables, resultaron invasivas, o muy necesitadas de admiración, el niño puede haberse quedado persistentemente hambriento de esa forma dependiente de tutelaje. Puede, en esos casos, no haber conseguido absorber la suficiente fuerza y conocimientos de las dichas figuras como para poder internalizar sus actitudes y valores. Por consiguiente, en la edad adulta puede buscar vínculos destructivos de maestría como sustitutos de una relación más profunda con una autoridad más saludable. Como en el caso de Charlotte, un niño inteligente y con recursos se las apañará para rescatar y absorber la suficiente bondad de su primera infancia y de los posteriores intercambios con aquellos amigos a los que admire como para eventualmente liberarse y poder trazar su propia trayectoria vital, basándose en valores que le permitan una mejor calidad de vida.

Comentarios finales

¿Cómo podemos sacar el máximo partido de la maestría impartida? Porque beneficios tiene. El escritor que antes he mencionado, Adam Gopnik, en una ocasión le pidió a Bill Yosses (chef de pastelería de la Casa Blanca) que le ayudará a recrear ese soufflé perfecto que él recordaba de cuando era niño. El lado maravilloso de la maestría se refleja en el exquisito

instante en el que los soufflés salieron del horno. En palabras del propio Gopnik:

[...] Eran perfectos. La intensidad del albaricoque brillaba; la ligereza y neutralidad de las claras de huevo lo suavizaban y elevaban; el calor confería un toque de gozo en el sabor que está siempre asociado al peligro, incluso a los pequeños peligros. Tras un millar de pequeños ajustes que permiten que simples normas se conviertan en habilidades, bastan otros tres para pasar de la destreza al arte. Con la ayuda de Yossep había transformado lo complejo en aparentemente elemental. El instinto primate (conseguir dulces al precio que sea) se había convertido en esta actuación refinada (2011, pág. 57).

Para lograr disfrutar de las recompensas de la maestría debemos permanecer alerta a las señales de que ha tomado un giro destructivo. Debemos aprender a minimizar la posibilidad de insulto, perjuicio, o la materialización de una *folie a deux* que en verdad empobrecerá la mente del que busca aprender. Comprender las consecuencias perjudiciales que más adelante puede tener nos ayudará a contener ese potencial para dañar que es inherente a la maestría. De este modo puede que consigamos contribuir a maximizar su productividad como medio de crecimiento para la psique.

REFERENCIAS

- Austen, J. (1971). *Emma*.
- Buechler, S. (2008). *Making a Difference in Patient's Lives: Emotional Experience in the Therapeutic Setting*. New York: Routledge.
- Dargis, M. (2010). From tapestried villa to sylvan glade, aristocratic women in love. *New York Times*, 6.18.10
- Fairbairn, W.R.D. (1952). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fiske, S.T. (2010). Envy up, scorn down: How comparison divides us. *American Psychologist*, November, 2010.
- Ghent, E. (1990). Masochism, Submission, Surrender—Masochism as a Perversion of Surrender. *Contemp. Psychoanal.*, 26: 108-136
- Goldman, D. (2007). Faking it. *Contemporary Psychoanalysis*. 43:17-36.
- Gopnik, A. (2011). Notes of a Gastronome: Sweet revolution. *The New Yorker*, January 3, 2011, 48-57.
- Khan, M.R. (1963). The concept of cumulative trauma. *Psychoanal. Study Child*. 18:286-306.
- Khan, M.R. (1964). Ego distortion, cumulative trauma, and the role of reconstruction in the analytic situation. *Int. J. Psycho-Anal.* 45:272-279.
- Khan, M.R. (1966). Role of phobic and counterphobic mechanisms and separation anxiety in schizoid character formation. *Int. J. Psycho-Anal.*, 47:306-312.
- Kris, E. (1956). The recoveries of childhood memories in psychoanalysis. *Psychoanal. Study Child XI*.

- Levy, S.T. (2004). Splendid Isolation. *J.Amer. Psychoanal.Assn.*, 52:971-973.
- Loewald, H. W. (1980). *Papers on Psychoanalysis*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ogden, T.H. (2010). Why read Fairbairn? *Int.J.Psychoanal.* 91:101-118.
- Poland, W. S. (2009). Problems of collegial learning in psychoanalysis: Narcissism and curiosity. *Int. J. Psychoanal.*, 90:249-262.
- Sullivan, H.S. (1954). *The Psychiatric Interview*. New York: Norton.

Original recibido con fecha: 27-2-2011 Revisado: 7-6-2013 Aceptado para publicación: 30-6-2013

NOTAS

¹ Traducción castellana de Luis Sandoval Silva, con autorización de la autora. Trabajo presentado y comentado en el *Especialista en Psicoterapia Psicoanalítica Relacional*, Ágora Relacional, Madrid, 12 de Marzo de 2011. Este trabajo es una versión previa y abreviada del que fue publicado en *Contemporary Psychoanalysis* bajo el título "Connoisseurship gone awry: A micro-traumatic style of relating." vol. 48(4):423-450. También es parte de un libro en preparación, cuyo título provisional es "Hidden in Plain Sight" que será publicado por Routledge Press.

² Margaret Crastnopol es Doctora en Psicología y co-fundadora y miembro del cuerpo de profesores del *Northwest Center for Psychoanalysis* en Seattle, Washington; Formadora Clínica en el Departamento de Psiquiatría y de Ciencias de la Conducta y Departamento de Psicología, University of Washington, Seattle, Washington; Es supervisora de psicoterapia y miembro del cuerpo de profesores del *William Alanson White Institute* en New York City; editora asociada de las revistas *Psychoanalytic Dialogues*, *Contemporary Psychoanalysis* y *Clínica e Investigación Relacional*. La Dra. Crastnopol trabaja en práctica privada en Seattle, Washington.

³ (N. de T.) http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro