

Un espacio para la Transmisión *

Susana García, Delfina Miller, Inés Mosca, Abel Fernández, Alvaro Rivas, Danilo Rolando, Ana Rumi, Rosa Zytner

Resumen

En este trabajo abordamos el tema de la transmisión de un modo de pensar psicoanalítico en la docencia del psicoanálisis.

Partiendo de la idea de que en el procesó de conocimiento los aspectos racionales y vivenciales se requieren mutuamente, centramos nuestras consideraciones en el aspecto vivencial.

Nos referimos así a algo del orden de la experiencia de sí mismo, de captación del propio inconsciente. Vemos cómo el conflicto o tensión entre el deseo del saber y la aceptación de lo inasible del objeto de conocimiento guarda correspondencia con una cierta pérdida de coherencia teórica.

Señalamos la importancia del vínculo, del lugar de encuentro que se da entre docente y alumno.

Lo pensamos como un espacio, como zona de confluencia de experiencias individuales o interpersonales, que facilita el surgimiento de Instancias en las que los conceptos adquieren un nuevo sentido en lo que conceptualizamos como re-creación del objeto que se pretende aprehender.

Planteamos, finalmente, la aproximación posible entre estas instancias de encuentro y momentos estéticos como experiencias de transformación individual

* Este trabajo fue realizado en el marco del grupo de Investigación de docencia (AUDEPP) que fue coordinado por Fanny Schkolnik

Summary

In this paper we discuss the subject of the transmission of a psychoanalytic mode of thought the analytic training. Although we share the view that the rational and experiential aspects cannot be separated in the knowledge process, we centre our presentation on the experiential side.

Thus we refer to the order of self-experience, of capturing one's own unconscious. We see how the conflict or tension between the desire of knowledge and the acceptance of the immaterial quality of the object of knowledge is related with a certain loss of theoretical cogency.

We indicate the importance of the link, in lieu of the meeting occurring between teacher and student.

We think of it as a space, an area of confluence of individual and interpersonal experiences favouring the appearance of situations in which concepts acquire a new meaning through what we construe as a re-creation of the object to be apprehended.

Finally, we posit the possible approximation between these instances of encounter and aesthetic moments as experiences of personal transformation.

El camino que transitamos buscando conocer algunas de las peculiaridades de la docencia en psicoanálisis nos ha llevado a encontrar diversas interrogantes que intentamos procesar, por un lado acercándonos a lo que distintos autores han escrito sobre este tema y por otro abordando el problema de la enseñanza desde nuestra propia experiencia, tanto como integrantes de un grupo de investigación como en calidad de docentes o alumnos de otros grupos.

Este dejarnos llevar por los hilos que iban surgiendo, solicitó algo más personal de cada uno, con los riesgos y posibilidades que conlleva. Nos obligó a formularnos más preguntas, se constituyó en un estímulo para pensar, relacionar otras búsquedas y a la vez movilizó distintos tipos de sentimientos en nosotros.

Doble vertiente para un proceso que se nutre de un conocimiento de los autores y el interrogarse acerca de estos problemas.

Fue en esta vacilación entre “saber” y “experimentar» sin instalarnos en uno ni en otro, que nos confrontamos a la experiencia de los propios límites y a las dificultades que implica el proceso de enseñanza. Sorpresa, descubrimiento, pasión, dolor, algo nuevo parecía asomarse y a la vez se nos perdía.

Tal vez de lo único que podamos dar cuenta es de nuestra experiencia; y es en ese sentido que nos ha parecido importante no poner el énfasis en los necesarios conocimientos que se adquieren en el proceso de transmisión ligado a la enseñanza del psicoanálisis, sino **en la manera de pensar en el tránsito por un conocimiento vivencial que nos acerca a nuestro objeto de estudio y que implica en alguna medida una recreación del mismo.**

Pensar psicoanalítico centrado en elementos que derivan de la propia naturaleza del objeto. Realidad psíquica inasible a la que se refiere Freud, ese lugar insondable para el cual utiliza el término *unerkannten*, que ha sido traducido como lo inasido, lo inasible, lo desconocido.(2)

La enseñanza del psicoanálisis entonces intenta transmitir algo de esto inasible, de esta falta a la que nos confrontamos permanentemente.

Siempre estará presente esa tensión, ese conflicto, entre el deseo de saber y lo inasido, que es tal vez el único marco posible para que surja ese conocimiento que se enlaza con el del propio análisis.

¿Cómo se “conoce” en psicoanálisis?

Se vuelve necesario distinguir el conocimiento de lo inconsciente que se da en el análisis personal, del conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, aceptando que en este último, ambas formas de conocimiento se requieren mutuamente.

El trabajo y elaboración de la transferencia, la asociación libre, la regresión, la neutralidad del analista, establecen un campo propicio para el despliegue de lo inconsciente y para que se dé ese conocimiento, entramado convivencias, recuerdos y resignificaciones que emergen en ese encuentro.

La docencia en cambio tiene como objetivo la circulación del saber, el

aprendizaje, el predominio del proceso secundario y el docente ubicado en un lugar que Implica mostrar su manera de pensar, de abordar los textos y sus preferencias teóricas.

Con este planteo, los límites entre ambos procesos pueden parecer muy netos. La realidad de la enseñanza del psicoanálisis es mixto más compleja. Mientras que en otras disciplinas es de fundamental importancia la relación con las teorías y con lo vinculado al pensamiento y a lo racional, en psicoanálisis ocupa un lugar fundamental algo del orden de la vivencia, de la experiencia de sí mismo, la captación de lo que viene del propio inconsciente. Aquello que en otras disciplinas se intenta mantener apartado, tiene en la nuestra un lugar de privilegio.

Como consecuencia de esto podemos decir que en psicoanálisis más que en otras ciencias, se requiere cierta pérdida de la coherencia teórica para ampliar y vehicular el “conocimiento” que aspiremos a alcanzar.

El objetivo de la enseñanza no pondría entonces el énfasis en una perfecta integración de los conocimientos que provienen de diversas fuentes, ya que integración (que deriva de «integro», que tiene todas sus partes, entero), da cuenta de una función capital del proceso secundario pero deja de lado aspectos fundamentales para una disciplina que desliza fuera de estos parámetros.

El proceso de formación proviene de distintas vertientes (el análisis personal, la clínica supervisada, el aprendizaje de la teoría y las propias experiencias vitales) configura una verdadera confluencia de aportes que interactúan, se intrincan, pero no se constituyen Como una composición de elementos que forman un todo. Algo «descolocado», «descentrado», va a caracterizar siempre esta forma de «conocimiento».

La enseñanza del psicoanálisis no puede limitarse entonces al Conocimiento de las teorías y la actitud crítica frente a ellas, sino que propenderá también a que circule un «más allá». Para conocer acerca del Inconsciente es necesario experimentar algo del propio inconsciente. En la docencia del psicoanálisis incide fuertemente lo adquirido en el análisis personal y es justamente en este sentido que surge el concepto de transmisión.

El conocimiento de nosotros mismos que hacemos a través del análisis nos habilita a que luego, al acercarnos a la teoría o a la práctica psicoanalítica, interactúe lo que «conocemos» con lo que «experimentamos»; y, más aún, que podamos colocarnos en una actitud que favorezca esa aprehensión peculiar, vivencial, de los conocimientos.

Esto nos confirma la idea de que la docencia del psicoanálisis sería, en este contexto, inseparable de la transmisión de un modo peculiar de pensar.

Cuando destacamos esto, no nos referimos exclusivamente a los necesarios conocimientos que se adquieren, a las teorías que se aprenden, a las hipótesis que se establecen, a las inferencias que de ellas puedan hacerse, sino también a un modo de pensar que supone una especial «sensibilidad», un modo de ser, que permita una actitud abierta a lo nuevo.

La posibilidad de contactar con nosotros mismos, con nuestros conflictos, con nuestras realidades, permitiría desplegar un espacio que debe ser preservado del riesgo siempre presente de ser obturado.

Cuando nos referimos a la adquisición de un modo de pensar nos parece pertinente distinguir entre pensar y pensamiento.

La lógica tradicional no describe cómo piensa el hombre (3) sino más bien se ocupa del producto de este proceso, que es el pensamiento. Desde una perspectiva psicoanalítica podríamos decir que el pensar es el resultado de una reorganización, que comienza en el inconsciente y pasa por diversas instancias antes de aparecer como pensamiento.

La carta 69 de Freud (11) es un ejemplo ilustrativo de esta situación. «si yo estuviera desazonado, confuso, desfalleciente, dudas así podrían interpretarse como fenómenos de cansancio. Pero como mi estado es el opuesto, tengo que admitirlo como el resultado de un trabajo intelectual honesto y vigoroso y enorgullecerme por ser capaz de una crítica así ... ¿Y si estas dudas no fuesen sino un episodio en el progreso hacia un conocimiento ulterior?»

Freud no puede sostener más su anterior teorización pero no tiene las claves para

la solución de este problema, incluso no sabe si esto lo puede llevar o no a un conocimiento ulterior. Se da un espacio, establece un hueco, y la búsqueda de ese conocimiento queda muy investida.

Sí partimos de la definición que expresa que pensamiento «es cuanto hacemos - sea esto lo que sea- para salir de la duda en que hemos caído y llegar de nuevo a estar en lo cierto» (10), podemos considerar que habría una suerte de oposición entre este pensar psicoanalítico que planteamos y el pensamiento como conocimiento, como construcción mental.

En el pensar psicoanalíticamente no se trata de salir de la duda sino de aceptarla; no se trata de alcanzar la claridad, sino de tolerar lo velado.

Obvio es decir que el hombre tiene siempre necesidad de saber a qué atenerse, pero nos parece central que en el ámbito del psicoanálisis se genere este hiato, al que aludimos.

Al hablar de este pensar incluimos el acto, estado o pasión por lo que se intenta salir de la duda, pero también nos referimos al estado en que se está dispuesto a recibirla. Aquello que busca develar pero al mismo tiempo tolera lo velado.

Tal vez en este punto nos beneficiemos de una metáfora: nos imaginamos a la orilla del mar, mirando y sintiendo el llegar de las olas. Cuando una llega a la orilla ya estamos atendiendo a la siguiente. Cuando una se hace presente ya importa la que sigue. Sin embargo cada ola tiene su trayecto, deja su huella, nos trae sus productos, que a veces, cuando lo vamos a tomar en las manos la otra ola los vuelve a llevar. Recorrido impredecible, que cada vez nos toma por sorpresa.

Así, el pensar psicoanalítico no es un proceso pasivo sino que siempre subtiende algo del orden de la actividad, aun cuando esta actividad sea solamente posibilidad. No es todavía movimiento, sino la tensión que genera el movimiento, estado que se aproxima al experimentar.

Supone un «estar allí» para el momento en que «eso» sobrevenga. Estar y

observar a la vez. (6) No es solamente resignación ante lo incognoscible, o sufrimiento por la «falta», es también esperar lo nuevo. Es así que se une el sufrimiento y el júbilo.

Espacio de «apronte», de «anidamiento», personal e intransferible que tiene que ver con el deseo, con la búsqueda de conocimiento. ¿Cómo podríamos denominar a este espacio? ¿Espacio de suspensión? ¿De atención expectante? ¿De expectativa? Parece ser un espacio de demora, condición necesaria para la creación. Implicaría una actitud de disponibilidad, un estado mental no vigilante y a la vez receptivo, dispuesto para la evocación, el «llamado al objeto».(6) Recepción y evocación relacionadas a la creación pueden entonces atravesar la modalidad del encuentro de la enseñanza.

¿Qué lugar ocuparía en este aspecto lo representacional? Tal vez habría algo del orden del afecto, de la actitud de disponibilidad que no tendría que ver con representaciones.

Este espacio transformador y evocador a la vez permitiría el despliegue de los conocimientos, la confrontación con los enigmas, con la falta de respuestas, y podría dar lugar quizás a algo nuevo, en una experiencia que aspira a que cada uno, docente y alumno, pueda salir de algún modo transformado.

La relación entre ellos está enmarcada por el análisis personal y tamizada por él. Esta situación de análisis habilita para una determinada actitud frente al deseo de conocer, para un determinado «apronte» en relación a ese conocimiento, dando lugar al ámbito en el cual se desplegará el interés de ambos en el tema del psicoanálisis.

Sin embargo, así como en el análisis este vínculo (allí transferencial) se despliega, se desarrolla y se interpreta, en el proceso de aprendizaje subyace, sostiene y se organiza en torno al deseo común de conocer.

En el vínculo docente-alumno también circulan fantasías, deseos, idealizaciones, que no van a ser interpretadas, pero que pueden ser un obstáculo si no se constituye un marco adecuado para la labor a realizar en común.

Quizás quien desempeñe la función docente buscará despertar en el otro cierta inquietud, mostrándole el tránsito que él mismo ha hecho en referencia a su modo de

conocer, a su Intención de alcanzar una proximidad mayor con ese objeto de estudio, subrogado de otros objetos que remiten a la infancia, que no tiene existencia ontológica, pero cuya búsqueda anticipa este deseo de aprender.

Es la búsqueda común de este objeto y la ilusión de alcanzarlo lo que une al docente con su alumno. Ilusión de encontrar eso nuevo, distinto, que reúne a la vez lo que se cree que ya se conoce y lo que aún no se ha conocido.

Se comparte y se trasmite esta ilusión de que algo va a brotar, a nacer, a partir de ese encuentro entre ambos.

Sin embargo, cuando parece que ese hallazgo se produjo, que algo se alcanzó, resulta que ni lo nuevo es tan nuevo, ni reúne lo verdaderamente buscado. Alcanzar eso nuevo, que tiene el carácter de una recreación, nos parece que hace mojón en el camino: algo de esto que deja de ser lo nuevo ni bien se realiza, se «materializa», en ese ámbito peculiar, es elemento, sustancia, para sucesivos encuentros-desencuentros de este tipo.

El reconocimiento de esta situación, de que lo nuevo no es nuevo ni es lo buscado, de que lo buscado no se encuentra, permite que se mantenga un ámbito receptivo y abierto que propicie nuevos empujes en este proceso de enseñar y aprender.

Este proceso de la búsqueda del objeto nos parece que contiene momentos puntuales de encandilamiento en los que se cree poseerlo, haberlo alcanzado, momentos pasionales en los que confluyen idealizaciones en relación al docente, al autor en cuestión, a la propia capacidad para lograrlo. Puede desplegarse transitoriamente algo pasional, que supone una desposesión de uno mismo en el intento de poseer ese objeto, algo que es a la vez idealización del objeto y desconocimiento y pérdida de sí.

No se puede hablar de una técnica, de un sistema, para lograr transmitir este modo de pensar, sino más bien que algo de lo que el docente ofrece hace posible a quien lo escucha experimentar la «certeza de la incertidumbre» (19) y sopesar el valor del despojo.

El alumno necesita hacer él mismo el movimiento que le habilite a acceder a procesos de este orden, y seguramente podrá hacerlo apoyado en su propio deseo de

aprender esta forma de «conocimiento» que ya ha hecho historia en él con el análisis.

Ese momento de coincidencia entre lo que el docente pretende y el alumno desea, inaugura una aproximación al objeto que tendrá algo de personal, de creativo, de transformador para ambos.

El docente oficiaría como referencia en este proceso, que cada uno hará de forma diferente, y en el cual parece de suma importancia la libertad para colocarse más cerca o más lejos del objeto que los une.

La trasmisión, en última instancia, sólo podrá lograrse si se puede establecer un espacio para la recepción de lo que se va a transmitir. Esto implicará la posibilidad de perderse juntos por los textos, por las técnicas, en fin, por los quehaceres del psicoanálisis, en el deseo de esclarecer aquello que en si mismo guarda su oscuridad.

Este ámbito receptivo es esencialmente intersubjetivo, se amplía en el campo de la interacción mutua; espacio de uno que supone a dos, unísono de oquedades donde se despliega la creatividad.

¿Qué buscamos a través de este proceso? Creemos que se trata de la búsqueda de una aprehensión, que es a la vez un cambio, una transformación, cuyo efecto se evidencia en el orden de las ideas, pero que transcurre en el territorio de la experimentación de lo propio y lo ajeno.

«Al pensar la docencia en psicoanálisis lo hacemos considerándola como un proceso vinculado a una actividad creativa de intercambio, que deja una transformación, tanto en quien ocupa en ese momento determinado el lugar de docente, como en quien integra un grupo de estudio o investigación.»(20)

Cuando surge algo nuevo, cuando aparece un nuevo sentido, tanto para el docente como para el alumno, lo ocurrido ¿es del orden de una transformación o es una reorganización? ¿Podemos decir que hay un objeto que es recreado en ese momento? Es difícil afirmar una u otra cosa, lo que si parece darse es un «momento estético» (al decir de Ch. Bollas), experiencia subjetiva de vínculo con un objeto que probablemente remite a un recuerdo afectivo breve e intenso de las primeras relaciones con el objeto.

Momento estético donde se da una suerte de conocimiento existencial que se opone al conocimiento por representación, que toma al individuo en su totalidad. Se trata de una experiencia de fusión con un objeto que se corresponde con la experiencia de «ser con». Se trata de un conocimiento que no tiene más que una relación lejana con el saber o el lenguaje.

A propósito de esto, F. Espínola (9) desde su ensayo «Milón o el ser del circo» nos dice así:

«... Nuestros días definitivamente constarán de una cosa más entre las cosas. De distinta naturaleza de las que nos rodearon hasta entonces; pero cosa ya, defendida como en una armadura de acero por su forma, más, mucho más que nosotros y lo nuestro por la nuestra. Como el artificio de su plasmarse tuvo un previo objetivo, una descomunal condensación de causas cuyos efectos, por eso, obran con inaudita intensidad, el resultado último, ella ningún resquicio presentará para la contaminación con aquellas presencias de que el tiempo hace su pasto. Y, así, ningún objeto del mundo natural hallarás que sea tan real, en la integridad de su dimensión y su peso, como esa ficción de realidad. Allí tu Hamlet, Hipólito, en su permanecer sin fin. Y en ti, tú, ya lo viste hace un momento, cual incesante río de ti mismo.»

En el proceso de enseñanza del psicoanálisis se dan instancias de encuentro que, por sus características, nos aproximan a estos momentos estéticos. Conceptos corrientes, ya conocidos, muchas veces repetidos, adquieren frescura y novedad, se reorganizan, adquieren nuevos sentidos.

Diversos interjuegos dinámicos, movimientos cambiantes en donde interactúan conocimiento y vivencia, dan lugar a múltiples transformaciones de las que surge ese nuevo objeto. Metamorfosis posible en ese espacio en el que estamos recibiendo un objeto, nos estamos confundiendo con él y creando uno nuevo que es el mismo a la vez.

Espacio de encuentro que supondría la posibilidad de experimentarse, alterar la experiencia de sí mismo, en la medida que permitimos al objeto que se nos acerque. Por eso decimos que las transformaciones apuntan no solamente al conocimiento de las ideas, sino que suponen también lo vivencial.

Es en la búsqueda de esa transformación, de ese conocimiento, de esa aprehensión, que se establece una relación continua y permanente hacia ese objeto, que

a su vez signa las futuras transformaciones.

Podríamos pensar tal vez que el objeto de estudio del psicoanálisis por la referencia sostenida a lo que está «más allá», a lo inconsciente, por la investidura que esto supone, contiene algo del orden de ese objeto arcaico Identificado a la experiencia de transformación de aspectos de la propia persona.

Asimismo, el docente de psicoanálisis, ¿no se «ofrece» y se muestra a la vez que se propone convertirse en transmisor de lo suyo, de lo que ya no dispone?

Es como una búsqueda que no culmina, en la cual ni el docente, ni el alumno, ni el objeto son siempre los mismos, se van transformando.

Este proceso transformador que muestra la coexistencia de la permanencia junto al cambio, muestra algo de paradójal al ubicarse en un espacio intermedio entre realidad y fantasía que supone a las dos al mismo tiempo y que no es específicamente ninguna.

Un conocerse-olvidarse, al reconocer y desconocer al objeto en un ir y venir incesante de olas que se suceden, se avizoran, crecen, se acercan, se abaten, pasan, marcan, señalan, desaparecen pero aún permanecen -ya no hay olas, hay agua, está el mar.

Bibliografía

- 1) ACEVEDO DE MENDILAHARSU, S. «Teoría en psicoanálisis». Trabajo presentado en el Congreso de Fepal, 1988, San Pablo.
- 2) ANZIEU, D. «El autoanálisis de Freud». Siglo XXI Editores, T. II.
- 3) BEDO, T. «Insight, perlaboración e Interpretación». Trabajo presentado en el Congreso de Fepal, 1988, San Pablo.

- 4) BERENGUER, A. «El monstruo incesante. Expedición de caza». Arca, 1990.
- 5) BION, W.R «Aprendiendo de la experiencia». Paidós, 1980.
- 6) BOLLAS, Ch. «El espíritu del objeto y la epifanía de lo sagrado».Nouvelle Revue Psychanalyse, 1975. «The shadow of the object». N. York, Columbia University Press, 1987.
- 7) CASAS DE PEREDA, M. «Saber y verdad». Trabajo presentado en las Jornadas de Epistemología y Psicoanálisis. Montevideo, 1990. (En este número)
- 8) DE LEON DE BERNARDI, B. «Interpretación, acercamiento analítico y creatividad». Trabajo presentado en el Congreso de Fepal, 1988, San Pablo.
- 9) ESPINOLA., F. «El Milón o el ser del circo». Impresora Uruguaya, 1954.
- 10)FERRATER MORA. «Diccionario de Filosofía». Alianza Editorial, 1979.
- 11) FREUD, S. «Carta 69.. Vol. 1, Amorrortu.
«Tres ensayos para una teoría sexual». Vol. VII, Amorrortu.
«Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci». Vol. XI, Amorrortu.
«Sobre un caso de paranoia descrita autobiográficamente».
Vol. XII, Amorrortu. «Introducción al narcisismo». Vol. XIV.
- 12)GOMEZ MANGO, E. «La pasión amorosa». Conferencia dictada en APU, agosto 1990.
- 13) HORNSTEIN, L. «Cura psicoanalítica y sublimación». Ed. Nueva Visión, 1982.
- 14)KHAN, Masud R. Introducción a la obra de D.W. Winnicott. En:
«La consultation thérapeutique et l'enfant» de D.W. Winnicott. Ed. Gallimard, 1962.
Prólogo a la obra de D.W. Winnicott. En: «Fragmento de un análisis», de D.W. Winnicott, Ed. Payot, 1975.

- 15) LAPLANCHE, J. «Interpretar con Freud». (La enseñanza del psicoanálisis en la universidad). Ed. Amorrortu, 1970. «Problemática psicoanalítica: la angustia en la neurosis». Ed. Amorrortu, 1975.
- 16) MANNONI, M. «La teoría como ficción». Ed. Grijalbo. 1980.
- 17) MODELL, A. «El psicoanálisis en un contexto nuevo». Ed. Amorrortu, 1987.
- 18) NASSIO, J. D. Entrevista a Juan David Nassio. Boletín de candidatos. Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina, Año X, N^o 26, 1987.
- 19) ROUSTANG, F. «La incertidumbre». Temas de Psicoanálisis N 11.
- 20) SCHKOLNIK, E.; FERNANDEZ, A.; GARCIA, S.; MILLER, D.; MOSCA, I.; RIVAS, A.; ROLANDO, D.; RUMI, A.; ZYTNER, R.
«Reflexiones acerca de la docencia en psicoanálisis». Trabajo presentado en AUDEPP, junio 1990.
- 21) SCHKOLNIK, F. «Acerca del concepto de curación en psicoanálisis». RU.P. N 64.
- 22) SCHKOLNIK, E.; BERNARDI, R.; DE LEON DE BERNARDI, B.
«Cómo leemos a Freud los hispano-luso-parlantes cincuenta años después de su muerte». Trabajo presentado en la 1ª Reunión Regional, México, 1989. Fepal.
- 23) VIÑAR, Marcelo. «Qué epistemología para una diuca psicoanalítica. Algunos apuntes para salir de la torre de Babel». Trabajo presentado en las Jornadas de Epistemología y Psicoanálisis, Montevideo, 1990. (En este número)
- 24) WINNICOTT, D.W. «Realidad y juego», Ed. Granica, 1980. «De la pédiatrie á la psychanalyse.. Ed. Payot, 1976.