

Investigación en la docencia en Psicoanálisis *

Myrta Casas de Pereda **,

Alberto Pereda,

José Luis Brum,

Luz Porras de Rodríguez,

Cristina Fulco,

Enrique Gratadoux,

Julia Ojeda de Prego

Seria caer en una verdadera trampa, a la vez mental y política, atenerse al examen crítico de la enseñanza instituida, es decir, a un examen crítico de las Instituciones consagradas a impartir la enseñanza.

En este camino uno cedería a la tentación y tal vez incluso al intento de corregir los síntomas. Semejante actitud podría llamarse reformista, y es de visión estrecha. Es necesario abordar las cosas desde más arriba y desde más lejos, no con la idea de cambiar la enseñanza tal como existe, -ella cambiará, no importa cómo- sino, más bien ver de qué está hecha.”

O. Mannoni (11)

* Trabajo realizado por la Comisión de Enseñanza del Instituto de Psicoanálisis de A.P.U., constituido por *Myrta Casas de Pereda*: Directora de la Comisión de Enseñanza. *Alberto Pereda* por el Grupo de Analistas del Instituto *José Luis Bruin*: por el Grupo de Analistas de Supervisión. *Luz Porras de Rodríguez*: por Grupo de Docentes *Cristina Fulco*: por Egresados. *Enrique Gratadoux*: por Candidatos de 4º año *Julia Ojeda de Prego*: por Candidatos de 2º año

** Av. Gral Rivera 2516, Tel 40 48 79 Montevideo

I. Introducción.

Del mismo modo que “*el campo de la cura freudiana es concebible a partir de una topología isomórfica al aparato psíquico*” (2) podemos pensar que la transmisión del psicoanálisis, en cualquiera de los aspectos constitutivos de la formación (o mejor en todos ellos reunidos) también se sostiene en algo que es propio del ámbito de lo psicoanalítico. Ese sesgo de lo isomórfico al aparato psíquico, a la estructura del sujeto y al inconsciente, es lo que transforma la “imposible” enseñanza del Psicoanálisis (discurso universitario) en formación analítica.

Lo que ha sido denominado de muchos modos, a saber pensamiento analítico, captación, sensibilidad, intuición, transmisión de inconsciente a inconsciente, es este carácter de presencia de la dinámica inconsciente y que podemos ubicar en el acto de formación al que se agrega el otro, articulando la transferencia: al docente, al analista, al supervisor, a la Institución. Todo lo cual testimonia a su vez de aquello sobre lo que se enseña: el inconsciente y sus efectos. Es que como señala Jinkis (9), *la enseñanza del psicoanálisis apunta a preparar a alguien a ser objeto (del analizante), objeto cuya función es la de agente en la estructura del discurso analítico..*

Quedamos así ubicados en esta tarea en una “*relación radicalmente original con el saber*”. Relación siempre a pérdida, nunca colmable pues Implica, no sólo un “*saber sobre el inconsciente sino un saber donde el inconsciente tiene su parte y cumple una función*», como señala Mannoni (11). Función que debemos reconocer cada vez en sus distintos efectos, ya sea en la movilización fantasmática o en la necesidad de referentes simbólicos. Movimiento pendular -entre conocimiento y verdad, entre saber e ignorancia que toca al álgido espacio de la episteme, epistemofilia, epistemología..., espacio de querer saber en par dialéctico con el querer ignorar que se debe volver un espacio fecundo para la formación del analista. Ámbito éste donde no deben estar privilegiadas al exceso la transmisión de respuestas, sino la posibilidad de que sean formuladas las preguntas.

En el momento actual pensar en la enseñanza del Psicoanálisis es hacer presente todas las paradojas que encierra y tal vez la primera sea desarticular idealizaciones y mantener un espacio renovado cada vez. Si pensamos por ejemplo que Freud funda (en parte) su doctrina sobre una praxis, en elementos positivistas y empiristas que ya

no se sostienen, la reflexión sobre la formación analítica deberá abrirse a un cotejo de ideas que permita continuar o mantener la coherencia de una práctica incluyendo los interrogantes y cuestionamientos.

Mantener vivo el pensamiento analítico exige la controversia y la castración incluidas en su propia esencia para no encerrar el conocimiento o el saber en una verdad absoluta Inexistente.

Transitar por el espacio formativo de un instituto de psicoanálisis (el nuestro en este caso) implica abordar los elementos que configuran tanto la posibilitación como los impedimentos para el logro de los propósitos. Así, reconociendo que ninguna teoría contiene “toda» la verdad, la pluralidad de teorías o esquemas referenciales es un hecho que intentamos mantener vivo y activo a lo largo de la formación. El cuidado de que toda teoría pueda deslizarse a una forma de poder es mantenido en la perspectiva de manera constante. Y por otro lado, en el hecho mismo de existir una exigencia de rendimiento que vuelve necesaria la evaluación o habilita la posibilidad de una interrupción, se hace presente un espacio conflictivo que debe ser sometido siempre a una cuidadosa indagación y revisión de principios y objetivos. De lo contrario es espacio fértil para el desarrollo de un panoptismo, riesgo mayor para una institución.*

Y en este sentido se nos privilegia la diferencia que podemos establecer entre autoridad y poder, entendiendo que la primera Implica el reconocimiento de los otros mientras la segunda se constituye en el sometimiento del otro.

II. Que entendemos por investigar en la docencia.

Pensamos en dos manera de abordarlo:

a) Ahondar en las fundamentaciones teóricas que sostienen la formación psicoanalítica, entendida como un proceso particular con las características señaladas antes.

* Reinado de un poder sostenido en una forma de saber que no se apoya en una Indagatoria, sino en una **vigilancia** y actitud examinadora. (3)

b) Ir al encuentro de la reflexión sobre la experiencia con los partícipes en la Formación, en los diversos niveles.

En el transcurso del año 1989, realizamos en la Institución unas jornadas de Enseñanza bajo el título de *Qué Instituto queremos tener*. Tanto en la preparación de las mismas como en su realización, trabajamos conjuntamente miembros del Instituto en sus diferentes momentos de formación o en sus diferentes funciones (estudiantes, egresados, docentes, supervisores, analistas de formación).

Creemos que los elementos incluidos en **a)** y **b)**, surgen de lo pensado en dicho intercambio, del que reproducimos reflexiones representativas de un decir compartido y/o confrontado.

Luego de un recorrido desde diversos ángulos del-concepto **investigación** (científico, filosófico, psicoanalítico), queremos evocar aquí una reflexión de Freud (4) sobre el carácter del Psicoanálisis como ciencia:

Carácter del Psicoanálisis como ciencia empírica

“El psicoanálisis no es un sistema como los filosóficos, que parten de algunos conceptos básicos definidos con precisión y procuran apresar con ellos al universo todo, tras lo cual ya no resta espacio para nuevos descubrimientos y mejores intelecciones. Más bien adhiere a los hechos de su campo de trabajo, procura resolver los problemas inmediatos de la observación (y creados por ella), *sigue tanteando en la experiencia, siempre inacabado y siempre dispuesto a corregir o variar sus doctrinas. Lo mismo que la química o la física, soporta que sus conceptos máximos no sean claros, que sus premisas sean provisionales y espera del trabajo futuro su mejor precisión.*

Siempre nos sorprende la vigencia de sus reflexiones que trasciende su época y sus apoyaturas culturales (científico-filosóficas).

Tomemos entonces de su propuesta “*el tantear en la experiencia*” de la enseñanza misma tomando un término como el de Transmisión como eje de la reflexión.

Sobre el concepto de transmisión

Transmisión fue el concepto más presente en las Jornadas. Tomado desde su etimología a los posibles alcances que el término enlaza, permitió ir bosquejando modos de hacerse acto la función de la enseñanza. Así, se plantea que en la labor docente “*se transmite un modelo de trabajo, un modo de leer, de vincularse con la teoría, procesos de pensamiento, caminos en la teoría y un recorte de ella, ya presente en la manera como se arma y se piensa el Programa del Seminario*” (5)

“Al oponer la transmisión en el arte y en el terreno científico, se pueden pensar sus diferencias. Se convino en que para que una docencia sea eficaz debe tener un potencial de transmisión entendiendo por éste algo que está más allá de todo conocimiento puramente candente e intelectual. La docencia en psicoanálisis, como en arte, no tiene que ver con el discurso académico o universitario. (6)

Si bien “*docencia remite a enseñanza en el sentido de adoctrinar y amaestrar, también tiene la acepción de dar señales o señas. En psicoanálisis la enseñanza consistiría en dar “señas” iniciando un proceso que debe continuar en cada sujeto.*” (6)

También en la palabra transmisión está presente la raíz de transferencia y creemos que “*el tipo de transmisión está determinado por el objeto mismo de la disciplina*” (6). “*La transmisión tiene que ver con la transferencia, es como la sexualidad algo que se trae y que la madre despierta con sus primeros cuidados y sin esa madre no hay despertar. En ese “encuentro” especial del análisis se constituye el primer pilar de la transmisión.*” (6)

Es que es necesario incluir en la Transmisión un proceso de transformación (y no sólo de desplazamiento de Ideas) ya presente en el propio término en su aplicación a la mecánica; “*... emisión y recepción” de ondas que serían transformadas. Se produce así algo nuevo, un conocimiento peculiar, en un modo de vínculo que implica lugares y funciones diferentes.*” (alude a la intervención de la transferencia). (8)

La peculiaridad del objeto hace a la necesidad de un “*...alerta sobre el riesgo de*

que el docente se encasille en la ortodoxia teórica a la que podría disfrazar justamente de “rigor científico” (5). Al mismo tiempo pensarnos que “como no existe un lenguaje que sea sólo demostrativa, siempre hay connotación -porque hablar es promover en el otro sentidos diferentes-, la pretensión del abordaje académico, de eliminar las connotaciones, opondría ese discurso al psicoanalítico. (6). Es que “en la transmisión hay una pasión que atraviesa a analista y analizando, docente y candidato, una pasión en sentido de entusiasmo, pero también como padecer, como aceptación del sufrimiento, en lo que Naito llama “morder el polvo”, transmisión de un ideal analítico que no depende de un solo sujeto singular y que está marcado por los límites”. (6)

Espacio-tiempo de la transmisión psicoanalítica en el que rigen otras leyes que las ordinales y donde también el a-posteriori hace marca, con articulaciones de las que no siempre se toma conciencia y que a veces se efectivizan en un momento de escritura. Lugar-tiempo especial, singular, se nutre más de la posibilidad de captar un modo de procesamiento psíquico, del autor de una teoría, del docente en el recorte que elige para pensar, que en el contenido mismo de una propuesta. De ahí que sea necesario transitar y actualizar cada vez ese borde difícil de sistematizar entre una teoría que se puede deslizar a dogma y el exceso de “apertura que exterioriza en tanto no sostiene una coherencia efectiva. *Qué es lo esencial*, se preguntaban en uno de los grupos de discusión. *¿Lo que se entiende o la opacidad? El ideal de la ciencia de adecuación entre el sujeto y el objeto en el psicoanálisis es catastrófico.*” (5) Es que no hay adecuación posible entre el inconsciente y el resto. Y este lado de in-adequación, debe estar presente en la tarea de la formación. Leclair (10) habla de “heterogeneidad radical”, para describir precisamente ese lado Inacabado que debe quedar suspendido y que testimonia que la adecuación reductora puede obstaculizar un pensar reflexivo.

Tal vez un modo de responder desde la formación del analista a tal necesidad, esté presente en el mantener no conectada el área del psicoanálisis personal con las otras dos áreas de la formación (seminarios y supervisión). Es decir, que en la estructura misma de la formación con el trípode conocido, se hace presente el hecho de que la articulación de los mismos acontece en cada persona de manera no conciente. El hecho de que el analista no opine sobre su paciente-estudiante (en ninguna instancia), permite que el análisis sea verdaderamente tal. Y si ese lugar queda preservado, se erige en un cierto garante de que esas articulaciones buscadas sean posibles.

También pensamos que otra manera de mantener vigente esta concepción de necesaria inadecuación es no tomar las doctrinas pedagógicas para la enseñanza del psicoanálisis. Dichas teorías son esencialmente yoicas y estamos subrayando otros elementos que hacen a lo singular del pensamiento analítico. No implica desestimar la importancia de la información, sino dejar lugar y no oficializar el conocimiento. Señala Catherine Millot (12), *ç., ninguna teoría pedagógica permite calcular los efectos de los métodos que se ponen en práctica porque lo que se interpone entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos es el inconsciente del pedagogo y el del educado.*

También en el ámbito de las supervisiones se vuelve necesario plantear estas cuestiones relativas a los riesgos de la adecuación. Si hay riesgos de bascular a una “enseñanza enciclopédica” (7) y se hace necesario “equilibrar” con más propuestas clínicas (supervisiones colectivas, seminarios clínicos) (7), nos vemos conducidos a pensar que en dicha tarea estamos en un discurso sobre otro discurso que se vuelve un artificio psicoanalítico útil. Pero dicha tarea sostenida en dicho artificio, también se puede volver un lugar obturador proveedor de clisés.

De ahí que tal vez se constituye un espacio peculiar que anuda “tantas” trilogías:

a) Así en Mannoni, ella se constituye con:

Teoría - Transferencia - Interpretación

b) Las manejadas como trípede en los Institutos de formación:

Análisis Personal - Seminarios - Supervisiones e) La que surge en parte de estas reflexiones: Análisis - Formación - Institución

Es que algo muy esencial, en relación al saber, la verdad y el conocimiento, se juega tanto en el análisis personal como en seminarios, como en supervisiones. El instrumento que estructura el surgimiento de esos saberes es la Transferencia y vale tanto para el análisis como para los otros registros. De ahí que sea Imprescindible reconocerla todo el tiempo, así como a sus efectos. La idealización y las identificaciones son elementos habituales de la Transferencia analítica, necesarios en su articulación y desarticulación, necesidad sobre todo de desarticulación, que se reitera para todos los momentos del proceso formativo. (De ahí que lo de tarea imposible sea tan pertinente.)

Tal vez entonces ese espacio de articulación que anuda las mencionadas trilogías sea precisamente ésta la buscada área de realización singular que se perfila a lo largo de los años de la Formación.

En las Jornadas se señalaba este propósito: *“La experiencia del impacto de los seminarios muestra que los candidatos sienten de un modo totalmente diferente a los grupos de estudio a los que hayan pertenecido antes”*. (6)

Creemos que instituto y proceso (de formación) están en una situación dialéctica de articulaciones varias que permiten anudamientos fecundos de saber, conocimiento y creación. Evoca y alude (pues es uno de los cruces) la situación propiamente analítica. Allí también se intrincan encuadre y proceso, destinado el primero a desaparecer en el análisis, destinado el segundo a permanecer como fondo, como registro filiatorio en la formación y que permite o apunta al desarrollo individual. La institución como el encuadre es *“protección y amenaza”*. (1) Da lugar a que se produzca conocimiento, saber, pero es el saber y el conocimiento lo que da lugar a la legitimidad de una Institución.

La formación analítica aspira, debe aspirar para serlo, a lograr la aprehensión y constitución individual, propia, de una identidad personal, basada en una concepción del psicoanálisis que sea singular a cada psicoanalista y que dé sostén a su práctica.

La unidad y el encasillamiento le son ajenos. La coincidencia, la afinidad, la proximidad, fenómenos conocidos.

El pasaje por el Instituto de Psicoanálisis aporta el marco simbólico en que se efectuara este proceso. Tránsito, igual e inevitablemente sometido a los avatares imaginarios, a las trampas de la relación dual, de los fenómenos especulares, de las identificaciones y las lealtades ofrecidas o demandadas, así como al peso inoculante del prestigio de analistas, docentes y supervisores.

Este proceso tiene lugar, se organiza, fuera del entorno conciente. El análisis individual con su corolario de desilusión y los fenómenos de transmisión y transferencia presentes en las supervisiones y seminarios, son los elementos actuantes en el mismo. Más allá de la voluntad, de las elecciones racionales y concientes, es en otro lugar en

que se hace. El inconsciente con su interjuego metáforo/metonímico, permite la constitución en un proceso siempre activo, de marchas y contramarchas, de demoliciones y reconstrucciones, de esta identidad singular que es la esencia de nuestro ser analistas. Y todo se hace sin que lo sepamos. Por eso en última instancia, el marco referencial], la concepción del psicoanálisis, la elección de preferencias en nuestro quehacer, constituyen una verdadera metáfora de nuestros análisis, lecturas, reflexiones, seminarios, y de los vínculos que rodean y ensamblan el conjunto. Y cuando decimos, para ubicarnos en nuestra profesión. “... *somos tal cosa*”, en realidad, siempre somos otra

Una mirada sobre aspectos concretos.

Beneficios y problemas.

Creemos que un elemento capital es la eliminación total de la opinión del analista a lo largo de todo el proceso.

Siempre afirmamos que de los tres pilares, el esencial es el análisis. Sin embargo, a propósito de estas reflexiones surge la necesidad de conceder a los otros dos un valor que no es sólo instrumental (como lo intentamos mostrar), sino rescatarlos como elementos de una articulación múltiple que debe acontecer en cada candidato. El mismo hecho de ser un período *Intensivo* (cuatro años) y plurideterminado (a diferencia de otros institutos) coadyuva en el sentido de posibilitar o singularizar esa experiencia en acto que es esta formación plurideterminada: numerosos docentes y diversos supervisores con sus recortes personales y diversos esquemas referenciales, que se ofrecen de un modo vivo al contacto de diferentes formas de pensamiento analítico para que desde allí pueda surgir la propia. En este sentido en las Jornadas se decía “...*tal vez se puede enseñar una teoría o un aspecto de la teoría y transmitir la relatividad del saber*”. (6)

Los aspectos más cuestionados:

- las evaluaciones de los seminarios,
- el deslizamiento de importancia hacia los seminarios en detrimento del ámbito

de supervisiones,

- lo persecutorio que establece de allí en más la posibilidad de ser detenido en algún momento de la formación,

- obligatoriedad o no del Psicoanálisis de Niños.

Aspiraciones:

- a seminarios de libre opción,

- a mantener un espacio permanente de reflexión y cuestionamiento de la formación.

Sin duda que la tentación que señalaba Mannoni (en el epígrafe) es “*corregir los errores*”. Tal vez la revisión de conceptos en juego es lo más útil. Del intercambio a realizar en este PreCongreso, en cada asociación pueden surgir nuevas perspectivas para ampliar nuestros cuestionamientos y sus posibles respuestas.

Bibliografía

1. CASAS DE PEREDA. Myrta; GIL, Daniel; SCHKOLNIK, Fanny: *Entre la repetición y la ausencia*. Rev. Uruguay de Psicoanálisis N° 60.
2. COTTET, S.: *Freud et le désir du psychanalyste*. Pág. 98, Ed. Navarin, 1982.
3. FOUCAULT, M.: *La verdad y las formas jurídicas*. Pág. 99, Ed. Gedisa.
4. FREUD, S.: *Dos artículos de enciclopedia* 1923. 5. Freud Obras Completas, T.XVIII, pág. 249, Ed. Amorrortu.
5. Grupo de discusión de las Jornadas. Coordinador: Javier García Sintetizadores: Laura Verissimo, Enrique Gratadou. Publicado en *Hoja del Candidata* OCAPU N° 8.
6. Grupo de discusión de las Jornadas. Coordinador Cristina Fulco, Sintetizador Marta Labraga. Idem 5.
7. Grupo de discusión de las Jornadas. Coordinador Raquel Morató de Neme, Sintetizador Gladys Tato, Aurora Sopeña de Chao. Idem 5.
8. Grupo de discusión de las Jornadas. Coordinador Silvia Braun Sintetizador Carmen Rama, Julia Ojeda de Prego.
9. JINKIS, J.: *Lo que el psicoanálisis nos enseña*. Pág. 20, Cuadernos de Psicoanálisis, Año XII, N° 2, Ed. Helguero.

10. LECLAIRE, S.: *Détour*. Etudes Freudiennes N° 25, Abril 1985.
11. MANNONI, O.: *Un comienzo que no termina*. Psicoanálisis y Enseñanza, pág. 53 y slg., Ed. Paidós.
12. MILLOT, C.: *Freud Antipedagogo*. pág. 198, Ed. Paidós.