

El papel de la teorías en la transmisión del psicoanálisis¹

*Héctor Ferrari, Manuel Gálvez,
Jorge Luis Maldonado, Rodolfo Moguillansky,
Julio Moreno, Guillermo Seiguer*

1- Esta comunicación se originó en un grupo de discusión de pares, centrado en la enseñanza y el aprendizaje del psicoanálisis, cuyo objetivo era tratar de deslindar el papel de las teorías psicoanalíticas en la transmisión del psicoanálisis. Los siguientes interrogantes operaron como disparadores de las ideas en las que se centró la discusión. ¿Es beneficioso, en la formación analítica, que los candidatos tengan contacto con varias concepciones teóricas? o ¿Es mejor que se relacionen más profundamente con una de ellas? ¿Hasta qué punto es conveniente el énfasis en la formación teórica por sobre otros aspectos? ¿Cuál es el valor de la teoría en la formación de un analista?

Los términos *transmitir, enseñar* en nuestro campo, aun cuando su diferenciación exceda los límites de este texto, tienen una importancia que requiere una cierta distinción. La enseñanza es uno, pero no el único de los elementos de la transmisión. En ésta intervienen el análisis individual, la supervisión y la enseñanza teórica en un acople complejo no fácilmente discernible. Sin embargo, nuestra propuesta es examinar el papel que cumple uno de los componentes de dicha transmisión: “la enseñanza teórica”, en forma independiente de los otros factores.

2- Para llevar adelante nuestra indagación tomamos un brevísimo material clínico con la finalidad de realizar una suerte de juego especulativo, y el propósito de explorar *el posible uso y la aplicación*

¹ 43° Congreso de la API. *Trabajando en las Fronteras*, Nueva Orleans, marzo 2004. Trabajo para ser discutido en el espacio del Comité de educación de la IPA.

de las teorías. Aislamos una corta viñeta de un material más extenso con la finalidad de ejemplificar cómo se puede “usar” la teoría para “comprender” un material. Sabemos, de todos modos, que toda intención de comprender el sentido de la sesión o bien de su significado en la relación transferencial quedaba así descartada.

El fragmento elegido fue el siguiente: un paciente adulto varón contó que durante su infancia, junto con un amigo, sacaba golosinas de un kiosco de venta de caramelos. Mientras el paciente robaba caramelos, el amigo distraía al dueño del kiosco. Al enterarse su padre de este episodio, lo llevó ante el dueño, lo obligó a devolverlos y a disculparse ante éste, lo cual le provocó gran vergüenza.

3- Nos propusimos considerar qué tipo de ocurrencias surgían en nosotros ante ese material; comprobamos que éstas remitían a distintos modelos conceptuales:

a- Uno de los integrantes consideró el material como expresión de la rivalidad edípica dirigida contra el padre, desplazado en la figura del kiosquero, y como expresión de un deseo de posesión de la madre (las golosinas) que le era arrebatada al padre. La acción contendría, además, un carácter de mensaje desafiante e incitante dirigido hacia el padre.

b- Otra visión consideraba que el conflicto, expresado en el material, residía en un ataque al pecho materno representado por el kiosco con su valorado y envidiado contenido: las golosinas, en tanto que el dueño del kiosco correspondería a una eventual representación del pezón. De este ataque, la envidia sería su motivación central. Una variante de la versión anterior apreciaba en el kiosco el carácter, ya no de pecho, sino como representación plena del cuerpo materno con sus correspondientes contenidos codiciados.

c- Una nueva perspectiva recordaba el escrito de Freud “Los que delinquen por sentimientos de culpabilidad” y consideraba la situación total como expresión de la necesidad del paciente de realizar una acción delictiva para otorgarle asidero a una fantasía inconsciente. El complejo de Edipo sería en esta versión, como en el primer caso, la motivación predominante, pero el énfasis reside aquí en el sentimiento de culpabilidad, otorgando primacía a la concepción por la cual toda la acción estaba dirigida a reclamar el establecimiento de la ley paterna (cuyo objetivo es instaurar la prohibición del incesto y el acceso al orden simbólico). Supuestamente, dicha ley se encontraría deficientemente establecida en el paciente y el sentido de la acción sería una incitación a que el padre se enterase de la falla en su

función paterna y, lograr así, que éste pudiera instaurarla.

No se nos escapa lo esquemático que pueden resultar las tres caracterizaciones, pero su esquematismo nos permite hacer más claro nuestro planteo. Al menos tres teorías se encuentran confrontadas en esta elucidación: una concepción que privilegia el complejo de Edipo positivo (en el sentido freudiano clásico), otra que jerarquiza la importancia del sadismo y la envidia (Klein) y una tercera que le otorga a la función paterna valor estructurante y determinante, siendo el padre el objeto hacia quien estarían dirigidos los actos (Lacan). Dentro de este juego especulativo el analista representaría, en la transferencia, alguna de estas distintas funciones.

4- Numerosos interrogantes florecieron a partir de estas caracterizaciones. Se esbozó, en primer lugar, qué pauta de conexión se daba entre esos diversos abordajes y modelos; si existía divergencia, complementariedad, suplementariedad² u otro tipo de relación. Se bosquejó la hipótesis de que cada una de estas consideraciones pudiera o no corresponder a distintos *aspectos* de la conflictiva del paciente, en cuyo caso las teorías se encontrarían ligadas por una relación de complementariedad, o bien si las teorías que subyacían a las diferentes hipótesis clínicas eran entre sí excluyentes, suplementarias o incluso inconmensurables. En este sentido, Baranger et al (1983) consideran, en oposición a una idea preconcebida del proceso analítico o “cura típica”, que, en la experiencia analítica, existen diversos desarrollos posibles.

De aceptar que las teorías pueden tener el mismo referente clínico, nos interesa estudiar si contar con concepciones teóricas diferentes da o no una ganancia al modo de comprender del analista. La diversidad de teorías, ¿es expresión de un saludable pluralismo ideológico o, por el contrario, genera un eclecticismo que obstaculiza la comprensión profunda del material?³

5- Contar con diversas teorías podría acarrear algunas ventajas: a) encontrar puentes entre ideas divergentes; b) hallar similares

² Teorías complementarias serían aquellas que completan un todo, teorías suplementarias serían aquellas en las que una de ellas descompleta la pretensión hegemónica de la primera (Moreno, J., 2002).

³ Si bien este término –eclecticismo– es a menudo utilizado con una connotación peyorativa que expresa tendencia a la indefinición, conviene recordar que el origen del término responde a una escuela filosófica que procura conciliar diversas tesis que proceden de sistemas diferentes.

referentes entre ideas aparentemente disímiles; c) confrontar diversos modelos, haciendo evidente lo no contemplado por otra teoría; d) “golpear” una teoría con otra poniendo de manifiesto sus puntos de inconsistencia; e) leer una teoría desde otra, lo que podría arrojar una nueva luz sobre ambas.

Sin embargo, no se nos escapa que el peligro que puede subyacer en todos estos casos es que la diversidad de teorías genere una asimilación de conceptos diversos que aumenten la confusión, desfavorezcan la profundización de cada situación e interfieran con la escucha de la singularidad de cada caso.

6- En relación con la enseñanza del psicoanálisis queda planteado un problema desde dos vertientes diferentes:

a) La enseñanza puede conducir a la utilización indiscriminada de teorías disímiles que determinan un nivel de confusión. Creemos que esto podría generar una teoría para cada situación clínica, con poca o ninguna coherencia entre sí y que consecuentemente vuelvan irrefutable cualquier concepción en la mente del analista.

b) Puede servir como un instrumental que aumente los vértices de observación de hechos clínicos, por lo detallado en 5.

7- Sugerimos que la transmisión de las teorías pierde su función cuando lo que ellas propician deja de ser considerado como una construcción, y adquiere cualidad *ontológica*. Describe, en ese caso, una supuesta substancialidad que produce que, quien desde esta postura observa la experiencia, quede alejado de los hechos de la sesión.

Esta posición nuestra conduce a jerarquizar la importancia de la relación entre la descripción teórica y su correlato clínico; la enseñanza del psicoanálisis adquiere un carácter de vacío cuando se pretende enseñar materias teóricas apartadas de la experiencia clínica de la cual partieron. Encontramos un ejemplo de esta distorsión en la enseñanza del capítulo VII del libro de los sueños de Freud desprendida del conocimiento previo del libro de los sueños.

8- En relación al aprendizaje, es posible observar cómo las teorías comienzan generando apasionamiento y despertando la vivencia de descubrimiento. Sin embargo, esta relación afectiva suele luego decaer siendo sucedida por desinterés, lo cual puede ocurrir porque la teoría ha sido asimilada y está disponible para ser utilizada como modelo conceptual, aun cuando ya no despierta la visión de descubrimiento. También la teoría puede perder vigencia para un mismo analista o en un grupo psicoanalítico, cuando ya no da cuenta de nuevos hechos de observación clínica.

La concepción a-crítica frente a determinados modelos conceptuales debido a factores dependientes del momento evolutivo de una disciplina y de los vínculos con objetos de identificación –que en la enseñanza del psicoanálisis es ineludible–, no rara vez genera distorsiones en el proceso de transmisión. En ambos casos, se puede perder la posibilidad de confrontación de las teorías con los hechos. Esto genera filiaciones que pueden ser utilizadas como instrumento de poder.

9- Sugerimos que en la enseñanza del psicoanálisis se debería tender a estimular la función teorizante en nuestros candidatos antes que su adhesión a determinadas teorías.

¿En qué consiste la incorporación de una teoría con pasión? Es indudable que en el apasionamiento que suele acompañar el proceso de aprehensión de una teoría intervienen diversos factores. Esto implica el desarrollo de un interés por el conocimiento en sí mismo que es parte de las vicisitudes de la sublimación, también por la capacidad de las teorías de dar cuenta de los hechos en la experiencia clínica. Pero hay otros factores que en el orden del aprendizaje pueden motivar la adopción de una teoría por sobre las restantes:

a) El esquema referencial emergido en el propio análisis personal o supervisión. Este factor tiene su raigambre en el proceso de identificación a niveles inconscientes con el modelo conceptual o el enfoque del propio analista o del supervisor.

b) Cuando adquiere valor emblemático de pertenencia a un grupo, a veces respondiendo con ello a tensiones existentes dentro de una Sociedad Psicoanalítica. La cohesión de un grupo queda así vinculada a una línea de pensamiento.

c) Porque quien se encuentre en condiciones de adoptar la teoría no disponga de las posibilidades de elegir debido a que no cuente con el repertorio conceptual necesario para cotejarla con otras.

Se trataría en todos los casos de una función obstaculizante del apasionamiento. Otras veces el apasionamiento puede favorecer las discusiones “en el aire”, sin conexión con los hechos. Esto no rara vez se ve favorecido por el hecho de que las teorías apasionantes generan una jerga que se presenta como autosuficiente y cerrada, a la que los discípulos apasionados consideran axiomática y se convierte en una capa impermeable a cualquier cuestionamiento.

10- El psicoanálisis es una práctica y una teoría acerca del funcionamiento de la mente. La teorías psicoanalíticas difieren de las sexuales infantiles, entre otras cosas, en que las primeras deberían ser

utilizadas sólo mientras den cuenta de los hechos clínicos y sustituidas por otras cuando dejen de cumplir esa función. En cambio, las teorías sexuales infantiles son construcciones teóricas creadas precisamente para anular lo perturbador de la “realidad” presumida u observada. Por ello, persisten sin ser abandonadas aun cuando no coincidan con los hechos. Son establecidas *por* su carácter encubridor. Las teorías psicoanalíticas deberían, en cambio, ser *destituidas por* si evidencian un carácter encubridor. De todos modos, lo infantil se infiltra entre los diversos elementos que constituyen el factor pasional generando en el aprendizaje diversas perturbaciones y toda teoría, por completa y acabada que se presuma, tiene, además de un carácter develador, otro encubridor.

11- Durante la modernidad existió una particular valorización de las teorías que se presentaban como una promesa totalizadora, o se proponían como una visión del mundo (*Weltanschauung*). En la actualidad—por evidencias emergidas desde múltiples perspectivas—queda cuestionada la validez de ese concepto de totalidad y la existencia utópica de un saber acabado y universal. Más bien se piensa que hay múltiples realidades. Las certezas ideológicas de la modernidad presentan una sugerente similitud con las certezas que han tenido y aún tienen ciertos intentos teóricos de cosmovisión en psicoanálisis. Cuando esto tiene lugar, la observación del universo queda establecida mediante una teoría que, primero delimita el mundo de lo existente y, segundo, explica todo emergente basándose en el recorte axiomático que estableció.⁴ Cada vez que el psicoanálisis penetró en esos caminos perdió su capacidad de indagación.

CONCLUSIONES

La enseñanza del psicoanálisis debería tender a desarrollar las capacidades individuales de teorización en tanto estimulación de lo que podría ser denominado “función teorizante”. Esta función puede verse perturbada por los factores que interfieren con el aprendizaje. En este sentido, la teoría en sí misma puede resultar un factor perturbador.

La enseñanza de varias teorías en la formación psicoanalítica

⁴ Así, de establecer que lo único existente y determinante son significantes, todo quedaría explicado a través de significantes.

pone coto al apasionamiento singular en el sentido de estimular la capacidad de abstracción sobre la clínica y, además, incentiva el desarrollo individual de las capacidades teóricas personales.

Uno de los beneficios de la enseñanza del psicoanálisis a partir de la transmisión de diversas teorías, y no sólo de una, es que en las diferencias existentes entre éstas se encontraría un factor de estímulo para el pensamiento. Pero esto requiere que en esa enseñanza no se pierda de vista el hecho de que la teoría en cuestión es sólo un punto de vista, con consecuencias teóricas y prácticas que pueden y deben ser evaluadas.

BIBLIOGRAFIA

- BARANGER, M.; BARANGER, W.; MOM, J. (1983) Process and non-process in analytic work. *Int. Jour. Psycho-Anal.* 64: 1-15.
- BERNARDI, R. (1989) The role of paradigmatic determinants in Psychoanalytic understanding, *Int. Jour. Psycho-Anal.*, 70: 341-347. *Revista de Psicoanálisis*, XLVI: 904-922.
- (2001) La función del debate en psicoanálisis, conferencia en: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.
- DUARTE, A. (2000) "Más allá de la información dada. Como construimos nuestras hipótesis clínicas". *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, N° 3.
- ETCHEGOYEN, R. H. (1986) *Los Fundamentos de la Técnica Psicoanalítica*. Amorrortu Editores.
- GADDINI, E. (1984) Cambios en los pacientes psicoanalíticos hasta nuestros días, *Colección Monografías de la IPA* N° 4, Cambios en los analistas y su formación, Compilador: Robert Wallerstein.
- GROSSMAN, W. (1995) Psychological vicissitudes of theory in clinical work. *Int. Jour. Psycho-Anal.*, 76: 885-899.
- MORENO, J. (2002) *Ser humano*. Ed. El Zorzal, Bs. As.
- SANDLER, J. (1983) Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice. *Int. Jour. Psycho-Anal.*, 64: 35-45.
- STEINER, R. (1985) Some thoughts about tradition and change from an examination of the British Psycho-Analytical Society's Controversials Discussions (1943-44) *Int. Rev. Psycho-Anal.* También en: *Libro Anual de Psicoanálisis*.

WALLERSTEIN, R. (1988), One Psychoanalysis or many? *Int. Jour. Psychoanal.*, 69: 5-21.

Héctor Ferrari
Laprida 1898, 12° “K”
C1425EKR, Capital Federal
Argentina

Manuel José Gálvez
Bulnes 2659, 7° “C”
C1425DKU, Capital Federal
Argentina

Jorge Luis Maldonado
Gallo 1650, 14° “D”
C1425EFJ, Capital Federal
Argentina

Rodolfo Moguillansky
Barrientos 1566, 10° “C”
C1115ABB, Capital Federal
Argentina

Julio Moreno
Av. Las Heras 2925, PB “4”
C1425ASG, Capital Federal
Argentina

Guillermo Seiguer
Laprida 1898, 16° “F”
C1425EKR, Capital Federal
Argentina