

Enseñar y aprender en modo analítico: modelo para estudiar psicoanálisis en la universidad*

Rivka R. Eifermann

LA ENSEÑANZA DEL PSICOANÁLISIS A LOS ESTUDIANTES: UN TEMA DESCUIDADO

En su breve ensayo, “¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?”, Freud (1919) se ocupa del tema de la inclusión del psicoanálisis en el plan de estudios universitarios. Destaca las limitaciones de dicha enseñanza en lo concerniente a preparar a los estudiantes de medicina para la práctica del psicoanálisis, y en cambio se manifiesta rotundamente a favor de dar un curso general de psicoanálisis, cuya aplicación “también concierne a la resolución de problemas artísticos, filosóficos y religiosos”, a los estudiantes de filosofía y bellas artes. Agregar que esa enseñanza “sólo podrá tener carácter dogmático-crítico, por medio de clases teóricas, pues nunca, o sólo en casos muy especiales, ofrecerá la oportunidad de realizar experimentos o demostraciones prácticas” (1919, pág. 173) (A.E., 17, pág. 171).

Este interés de Freud por divulgar el psicoanálisis entre una población mucho más vasta que la estrictamente profesional nunca menguó. En realidad, desde “La interpretación de los sueños” (1900), muchas de sus prolíficas publicaciones se dirigieron al público culto en general. Cabe mencionar, entre sus últimas obras de esta índole,

* Trabajo publicado en *International Journal of Psycho-Analysis*, 74:1005-1015, 1993.

© Institute of Psycho-Analysis, Londres, 1993. Los datos que sirvieron de base al modelo presentado en este artículo fueron registrados y descriptos con ayuda de una beca del Centro Sturman para el Desarrollo Humano, perteneciente a la Universidad Hebrea de Jerusalén. Quiero expresar mi enorme gratitud a Rachel B. Blass por su aporte a la síntesis y formulación de mi actividad y experiencia docentes.

Traducido por Leandro Wolfson.

la difundida serie inconclusa “Algunas lecciones elementales sobre psicoanálisis” (1940) (A.E., 23, págs. 283-88).

Sin embargo, el problema de las limitaciones propias de enseñar el psicoanálisis sólo con textos (o clases teóricas), así como lo que con ello podría lograrse y la mejor manera de lograrlo, continuó preocupándolo. En verdad, dedicó toda la primera página de la primera de dichas “lecciones” a compartir con los lectores sus ideas acerca del mejor método para ser entendido por el aprendiz y captar su atención, y explicó los motivos del método que finalmente eligió. Después de muchos años de experiencia docente, no era ajeno a los numerosos obstáculos y restricciones que enfrenta incluso el mejor de los intentos de esa índole. Advertía allí a sus lectores:

“No me engaño acerca de la dificultad de mi tarea. El psicoanálisis tiene pocas perspectivas de ser bien visto o popular. Y no sólo porque muchos de sus contenidos afrentan los sentimientos de numerosas personas; casi igual efecto perturbador produce el hecho de incluir nuestra ciencia algunos supuestos [...] que no pueden sino parecer en grado sumo ajenos al pensar ordinario de la multitud y contradicen de manera radical ciertas opiniones dominantes. No hay remedio”. (1940, págs. 281-82) (A.E., págs. 283-84)

Sabía muy bien, desde luego, que ninguna advertencia como ésta podía tener un efecto preventivo; que toda tentativa de enseñar el psicoanálisis lleva implícita, precisamente, la dificultad de que uno no controla cómo lo comprenderán los demás, ni puede prever la amplia variedad de reacciones frente a lo que intenta transmitir.¹

En parte como resultado de ello, difícilmente pueda decirse hoy que el psicoanálisis “tiene pocas perspectivas de ser bien visto o popular”, como temía Freud. Si bien se lo ha criticado y aun rechazado por completo, no por ello ha dejado de tener gran aceptación y hasta ha sido abrazado en forma acrítica: para bien y para mal, se lo utilizó, aplicó y expandió de maneras ajenas al control de los analistas.² Resulta algo paradójico que el psicoanálisis siga estando

¹ Esto sucede incluso en el análisis de niños. Schwaber (1992) ha subrayado hace poco las importantes implicaciones que ello tiene para nuestra labor. Este autor nos recuerda que “es una perogrullada afirmar que, si bien procedemos con una sola intención consciente, en la esperanza de favorecer el proceso analítico, el paciente puede experimentar lo que hacemos de diferente manera, sin que podamos anticipar cuál va a ser esa manera” (1992, pág. 353).

² Freud señaló que “la popularidad de que goza el nombre del psicoanálisis en Estados Unidos

en una situación bastante insegura en muchos departamentos universitarios de psicología académica, así como en muchas facultades de medicina, donde se lo desconoce por completo o, en el mejor de los casos, se lo acepta a regañadientes.

Hay analistas que, interesados en llegar hasta un público culto más amplio, ya sea en la universidad o en otros sitios, como para dejar su impronta en las concepciones populares sobre el psicoanálisis, se han dedicado a la enseñanza y a actividades similares fuera de nuestros Institutos. Ejemplo de ello son las conferencias públicas aisladas (como las de Ralph Greenson, de reciente publicación [Nemiroff et al., 1992], así como las conferencias de la Cátedra en Memoria de Freud dictadas en el University College de Londres [Sandler, 1989]); o, en general, cursos como los que realizó Symington (1986) en la Tavistock Clinic de Londres, o los que está llevando a cabo Haesler en la Universidad de Jena (1994), abiertos a todos los alumnos universitarios. Al publicar estas clases y conferencias, los analistas alcanzan de hecho a un público más amplio, como le sucedió a Freud con sus “Conferencias de introducción al psicoanálisis” (1916-1917) y, antes que eso, con las “Cinco conferencias sobre psicoanálisis” que pronunció en Estados Unidos (1910), así como con otras conferencias sueltas. Por otra parte, los psicoanalistas organizan y participan en toda suerte de simposios, seminarios, etc., interdisciplinarios.

No obstante, la mayoría de los analistas no se involucran en tales intentos, son escépticos acerca de su valor y critican los perjuicios que de ellos podrían resultar. Quizá como consecuencia, muy poco es lo que se ha publicado desde Freud sobre la enseñanza del psicoanálisis fuera de nuestros Institutos. En la pasada década apareció un volumen multifacético sobre *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (Aprendizaje y educación: perspectivas psicoanalíticas) (Field et al., 1989), pero no se ocupó del aprendizaje y enseñanza del psicoanálisis. En una serie de cuatro boletines (los números 19 a 22), titulados *Psychoanalysis in Europe* (El psicoanálisis en Europa), que se dieron a conocer entre 1982 y 1984, la Federación Psicoanalítica Europea hizo un vasto intento en este sentido, dedicando largas secciones a la enseñanza del psicoanálisis en las universidades de Europa. Muchos de estos artículos continúan debatiendo la cuestión planteada por Freud en su trabajo

[no significa] que exista allí una actitud amistosa hacia él ni un conocimiento particularmente amplio y profundo de sus contenidos” (Gay, 1988, pág. 566).

de 1919: si el psicoanálisis debe enseñarse en la universidad, o preferiblemente sólo en nuestros Institutos independientes. Con raras excepciones, se ocupan únicamente de la enseñanza impartida a estudiantes de medicina. En la mayoría de ellos se presta poca o ninguna atención a los métodos de enseñanza o a las dificultades que ésta implica, y cómo es posible encararlas.

En lo que sigue expondré un modelo para la enseñanza del psicoanálisis en la universidad como curso general, centrándome particularmente en dichas dificultades y desafíos. Al enseñar y aprender psicoanálisis, inevitablemente surgen preconceptos o concepciones equivocadas, altas expectativas y esperanzas, y también angustias. Ninguna advertencia previa podrá modificarlas o disminuirlas, y al decir esto admito los problemas a los que aludió Freud. Pero aún reconociendo la complejidad del proceso analítico y las similitudes que presenta con los procesos de enseñanza y aprendizaje del psicoanálisis, sostengo que, como sucede con el proceso analítico, puede y debe incorporarse tales dificultades al encuentro en vez de considerarlas obstáculos que interfieren con el aprendizaje, y que por ende nos vuelven pesimistas acerca de lo que podemos enseñar.

El modelo que he de exponer se desarrolló a partir del estudio minucioso de mis experiencias con estudiantes del primer y segundo ciclo universitarios [*undergraduate and graduate level students*] en las dos últimas décadas. Presentaré los objetivos y perspectiva general en que se basó el modelo, así como algunas características fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esbozaré ciertas indicaciones para examinarlo, evaluarlo y mejorarlo. Los principios generales aquí expuestos serán elaborados mediante detallados ejemplos de casos específicos en un *artículo posterior (en preparación)*.

EL MODELO

Objetivos

El modelo de enseñanza y aprendizaje que he creado tiene como objetivo permitir al estudiante identificar y encarar los puntos esenciales del psicoanálisis mostrándole en qué forma ellos pueden tener sentido para él. Apunta, asimismo, a plantar en el alumno la semilla del reconocimiento de que aprender el psicoanálisis implica

involucrarse con cuestiones que a veces son apasionantes y otras veces estresantes; y que hay frustraciones inherentes al proceso de aprendizaje, como consecuencia de los inevitables fracasos parciales que acompañan todo intento serio por aprehender las fuerzas escurridizas, extrañas y en apariencia absurdas que determinan nuestra vida. De este modo pretendo eliminar las barreras que se oponen al aprendizaje y a la expresión de la curiosidad; así, la tendencia a basarse en preconceptos, despreciar o idealizar, ridiculizar o aplaudir, es reemplazada poco a poco por una mayor tolerancia frente a lo que no se sabe ni se comprende.

Perspectiva básica

El psicoanálisis puede enseñarse de muchas maneras. Yo me guío por la concepción de que es dable obtener un aprendizaje directo importante si se lo enseña en forma vivencial, aunque manteniendo una actitud que integra los roles de profesor y de analista. En otros términos, afirmo que el análisis trasciende los limitados confines de la clínica. Puede enseñárselo “en modo analítico”: al observar diversas interacciones entre profesor y alumno, se llega a reconocer a veces elementos fundamentales del encuadre analítico. Existen límites bien estructurados, así como una preocupación por el individuo y su desarrollo. Algunos profesores (que no necesariamente tienen que ser analistas) adoptarán una actitud de no evaluación, tratando de establecer empatía con la comprensión del alumno en vez de imponerle sus propios puntos de vista. Otros manifestarán su convicción de que el aprendizaje es posible pese a las dificultades que presenta, y trabajarán con los alumnos sobre dichas dificultades.

Al presentar las “Conferencias de introducción al psicoanálisis” de Freud (1916-1917), Strachey (1963, pág. 6) afirmaba que: “la conferencia, como método de exponer sus opiniones, le atraía, pero sólo con una condición: él tenía que mantener un contacto vívido con su audiencia real o supuesta” (A.E., 15, pág. 6). Al analista que enseña psicoanálisis se le ofrece una singular oportunidad para sacar buen partido de los elementos analíticos de todo proceso de aprendizaje. A mi juicio, estos elementos no son secundarios o incidentales, sino que más bien forman el núcleo mismo de dicho proceso, y por lo tanto trato de emplearlos de manera amplia y coherente.

Por supuesto, la formación y experiencia del analista, así como su interés por los procesos psicodinámicos, lo vuelven particularmente

sensible a las necesidades del alumno, sus expectativas, conflictos o inseguridades con relación al aprendizaje —en especial al del psicoanálisis, y más especialmente todavía al que le imparte un psicoanalista. Por consiguiente, está en mejores condiciones de captar las corrientes subterráneas transferenciales y contratransferenciales, contenerlas, y buscar el mejor modo y momento de vincularse con ellas. Como resultado de esta actitud analítica amplia y coherente, el estudiante capta: a) el trasfondo general de la experiencia de aprendizaje; b) que existe un “campo de juego” donde puede lidiar con su experiencia de los principios psicoanalíticos; y, a veces, c) que él mismo pasa a primer plano convirtiéndose en el objeto de estudio. Estos pasajes (del trasfondo al “campo de juego” y de éste al primer plano)* no pueden planearse de antemano ni manipularse, sino que se producen naturalmente porque el encuadre los permite.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

En los últimos años he dado varios seminarios y cursos sobre psicoanálisis (Eifermann, 1984; también se los menciona en 1987a, 1987b y 1989b). Lo que sigue gira en torno de un curso que representa, mejor que cualquier otro, mi tentativa de transmitir los elementos esenciales del psicoanálisis a una población de estudiantes ajena a la práctica clínica.

Organización formal. El curso, que se da en el Departamento de Psicología de la Universidad Hebrea de Jerusalén, está dirigido principalmente a estudiantes del primer ciclo universitario con distintos antecedentes académicos. Es anual, abarca dos horas por semana, y la cantidad de inscriptos, que queda sometida a mi decisión, oscila entre 20 y 40. Todas las semanas se les encarga a los alumnos leer un trabajo psicoanalítico y hacer luego, según prefieran, un comentario, preguntas o simplemente un resumen de lo leído que les permita comprenderlo mejor. El escrito que presenten no debe superar la extensión de una hoja. Yo leo esas tareas semanales y comento por escrito un cierto número de ellas. En la clase, trato diversos problemas planteados (u omitidos) en los trabajos de los alumnos o en la obra que se les hizo leer. A continuación establecemos un animado debate. Al término de cada

* El autor hace un juego de palabras con *background* (trasfondo), *playground* (campo de juego) y *foreground* (primer plano). (N. del T.)

semestre, los alumnos deben presentar un ensayo escrito sobre el proceso que experimentaron durante el curso. También a estos ensayos los comento por escrito. Todos los alumnos saben que es posible pedirme una entrevista para abordar cualquier cuestión vinculada con su labor durante el curso, y algunos lo hacen. En ocasiones, yo mismo propongo la entrevista.

Mi propósito al seleccionar los textos que se han de leer es familiarizar al estudiante con la esencia del pensamiento psicoanalítico. Prefiero aquellos textos que, desde Freud en adelante, permiten captar las características del psicoanálisis sobre las cuales existe consenso, sin por ello desconocer las controversias. Entre los temas centrales elegidos están: la naturaleza y funciones del inconsciente (v. gr., Freud, 1900); la finalidad psicoanalítica de alcanzar un mayor grado de libertad (v. gr., Gay, 1990); las relaciones objetales (v. gr., Casement, 1985; Joseph, 1988); el proceso de asociación libre (Freud, 1900; Mahony, 1979); conceptos clínicos como los de transferencia y resistencia (v. gr., Cooper, 1987; Sandler et al., 1992); y la actitud analítica (v. gr., Schafer, 1983). Estas lecturas brindan, asimismo, el marco histórico indispensable para una verdadera comprensión de tales temas (v. gr., la serie de Sandler et al., 1972, 1974, 1982, o la obra de Symington, 1986).

Como es obvio, toda lista de esta clase es algo arbitraria, ya que en el curso de un año de estudios sólo puede abarcarse una gama limitada de temas, y aun aquellos que son seleccionados apenas pueden tratarse de modo restringido. Señalo este hecho en forma reiterada a los alumnos y les explico que mi objetivo es abrirles oportunidades para que luego continúen sus estudios del psicoanálisis más allá de las limitaciones de un curso único. Un principio rector en mi selección de los textos es de orden práctico: trato de que tengan la menor cantidad posible de conceptos psicoanalíticos poco conocidos por los estudiantes, a fin de que les sean más comprensibles. Como además la tarea semanal exige una lectura cuidadosa y un posterior comentario escrito, los textos no deben ser demasiado largos. Estas restricciones limitan considerablemente la elección.

No existe ninguna lista completa predeterminada, ni tampoco se siguen siempre en un orden predeterminado aquellos textos que, en reiteradas oportunidades, demostraron ser apropiados. Mi propósito es elegir textos que se amolden al ritmo de la clase y a los intereses especiales de los alumnos, manifestados en el transcurso del año. Por ejemplo, el texto de Schafer (1983) sobre la actitud analítica ha

demostrado ser mucho más adecuado como síntesis que como introducción a su libro. Si se lo lee antes de discutir los conceptos clínicos y la forma de trabajo del analista, es posible que, pese a las reservas y precauciones que formula Schafer, los estudiantes tiendan a reaccionar frente al texto sin comprenderlo, como si fuese una especie de “recetario de cocina” ideal sobre la labor analítica.

También he descubierto que a los alumnos les interesa saber cómo se aplica la teoría en la práctica, y los ejemplos esquemáticos que se presentan en toda la serie de artículos de Sandler et al. (v. gr., 1974), a pesar de las advertencias de los autores en este sentido, no los convencen. Otros ejemplos más amplios –v. gr., el capítulo de Brenner sobre el “análisis del superyó”, en Brenner (1976), o el artículo de Duncan (1993) sobre “la teoría en vivo”– sirven como medios importantes para subsanar este inconveniente. En *el próximo trabajo mío al que ya hice referencia* examino diversos aspectos de las listas de lecturas que les he encomendado a mis alumnos a lo largo de los años, y la manera en que las recibieron.

El proceso. Las expectativas de los estudiantes que toman este curso son variables, pero como regla todos presumen que seguirá lineamientos similares a los de otros cursos teóricos universitarios. O sea, suponen que, ante todo, se les proporcionará información y una detallada explicación de lo que es el psicoanálisis. Junto a este preconcepto hay (aunque sólo se confirmará mucho tiempo después) diversas fantasías de deseo cargadas de ansiedad. Las más notorias de estas fantasías son: aquella que supone que el curso es una situación semejante a un tratamiento, donde se aprenderán los secretos del psicoanálisis para aplicarlos a uno mismo y a los demás, y aquella otra según la cual yo podré penetrar en todo cuanto ellos digan o escriban, y revelar secretos privados o embarazosos, algunos conocidos y otros desconocidos por ellos.

Los concurrentes se resisten a ser estudiantes de psicoanálisis y permanecer como tales, más o menos del mismo modo que los pacientes se resisten a “ser analizados y permanecer como tales” (Schafer, 1983, pág. 68). El preconcepto “maduro” acerca de lo que va a acontecer se pone en tela de juicio desde el comienzo, mientras que las fantasías inconscientes se despliegan en forma gradual. Les digo que, dentro del marco de este curso, no podremos hacer otra cosa que mencionar algunas de las ideas centrales de la teoría y la práctica psicoanalíticas. Trato de transmitirles, mediante mis actos, actitudes

y enunciaciones directas, que el contenido concreto de este marco no está predeterminado; vale decir, que si bien me basaré en ciertos textos, su selección y lo que yo diga sobre los mismos irá evolucionando junto con mi sintonización con la evolución de los propios estudiantes. Esto se transmite también por la ausencia de indicaciones específicas acerca de la índole de sus respuestas escritas a las lecturas.

Al proponerles esta “libertad encuadrada en un cierto marco” y reiterarla en forma continua, se desencadena un proceso complejo. Es una oportunidad para apartarse de los marcos convencionales conocidos, y a medida que el proceso va cobrando sentido para el estudiante, surgen la confusión y la angustia. No obstante, paralelamente los estudiantes tienen una creciente conciencia de la coherencia y confiabilidad del marco elegido. Por mi parte, mi modo analítico de trabajo contribuye a que pueda aceptar y tolerar lo que ellos expresan (en forma consciente o inconsciente, a veces como transferencia), incluidas la confusión, la angustia y su reacción ante tales sentimientos. A su vez, esto promueve que el marco brinde una sensación de contención y de relativa seguridad. Por ello, junto a la confusión y la angustia va surgiendo una creciente confianza.

Por supuesto, no siempre funciona así. Al igual que algunos pacientes en análisis, los estudiantes “pueden actuar como si estuviesen aprendiendo [...] pero uno descubre que ha escrito en la arena y nada ha sido verdaderamente incorporado” (Modell, 1991, pág. 235). En este sentido, es muy pertinente el consejo de Freud: “el médico [el profesor] debería contenerse y tomar como rasero menos sus propios deseos que la aptitud del analizado [del estudiante]” (1912, pág. 119) (A.E., vol. 12, pág. 118).

El trabajo constante dentro de este marco da lugar a múltiples diálogos: el estudiante se comunica conmigo tanto mediante sus comentarios escritos como mediante sus comentarios verbales (y no verbales) en la clase. En el plano manifiesto, todos esos comentarios se centran en el texto asignado, pero también revelan inquietudes más latentes con las que lidia el estudiante en relación con el psicoanálisis y el significado que éste tiene para él; porque la índole conflictiva y estimulante de las cuestiones psicoanalíticas estudiadas es un elemento importante de sus reacciones. Mis respuestas, escritas o verbales, son formuladas de acuerdo con el nivel manifiesto de sus comentarios, pero también reacciono –ya sea directamente o de manera más latente– a otros aspectos subyacentes. Sin embargo,

cuando penetro más allá de la superficie no intento confrontar ni interpretar, como quizá lo haría en un encuadre analítico; más bien rozo el conflicto tal como se presenta “aquí y ahora” en las inhibiciones del estudiante y otras dificultades de su proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, tal vez un alumno me exprese su malestar ante la falta de indicaciones claras en cuanto a lo que “yo quiero” que él escriba. En ausencia de tales indicaciones, se siente perdido, sin saber lo que “yo quiero” de él. Por mi conocimiento del alumno, de su trabajo y del contexto específico en que surge su malestar, tal vez yo perciba que su dificultad inmediata consiste en aprovechar la libertad que se le da para expresarse. También puedo darme cuenta de que el tema que se estaba tratando en clase, la meta analítica de lograr mayor “libertad”, desempeña un papel en el hecho de que su malestar se haya manifestado en ese momento concreto. O quizá yo relacione ese malestar con otro tema que en esa instancia está en el centro del debate, como puede ser la técnica de la asociación libre.

Sin dejar de reconocer ni de dar cabida al malestar real del estudiante, estableceré una conexión entre el malestar que experimenta para completar la tarea propuesta y el que es propio de las “asociaciones libres” o de la “búsqueda de libertad” del psicoanálisis. Gracias a esta conexión, el alumno puede tener una experiencia inmediata de lo que es capaz de suscitar un aspecto de la técnica del psicoanálisis o uno de sus objetivos, o comprender cuál es su función. Dicha conexión puede permitir, asimismo, que emerjan gradualmente otros sentimientos relativos a la libertad brindada, como el placer o la curiosidad.

Con frecuencia, abordo estos tipos de sentimientos o inquietudes de los estudiantes en la forma indirecta en que se presentan. Por ejemplo, un estudiante conflictuado por su grado de libertad personal (o de individualidad, o de autonomía) tal vez se autoimponga ciertas restricciones al escribir, o me las atribuya a mí o al autor del texto. También puede suceder que considere la tarea una invitación a decir cualquier cosa –o a decirlo todo– de sí mismo, entendiéndola como una confesión o un medio de crear una relación analítica conmigo. Esto muy posiblemente se reflejará en su comprensión del texto.

En tales casos, mi respuesta se centrará en la forma en que ha leído el texto, señalándole tal vez sus fallas de comprensión o de contacto con la “realidad” de aquél. Sin embargo, implícitamente se dirige a la tendencia del alumno a restringirse o expandirse, a encerrarse

dentro de fronteras limitativas o a ignorar por entero todas las fronteras. Quizá la consecuencia sea que el alumno no sólo conecte su experiencia personal con la teoría psicoanalítica, sino que además se ejerza un efecto positivo en su capacidad para “estar” con el texto como parte directa del proceso de aprendizaje.

En la clase, procuro seguir lineamientos semejantes respecto de las inquietudes subyacentes que parecen compartir muchos alumnos.

Otros importantes diálogos que emergen en este marco particular de la enseñanza-aprendizaje son los que se dan entre cada estudiante y Freud o sus seguidores, diálogos a los cuales yo me sumo o soy convocado en calidad de tercero, con distintas variantes; y los diálogos con los demás estudiantes y entre todos ellos como grupo. Otra actividad constante, más o menos consciente, es el diálogo que mantengo conmigo mismo entre lo que le digo a la clase y mis reflexiones sobre lo que le digo. Al compartir con ellos algunas de estas reflexiones, son ahora los estudiantes los convocados, como terceros significativos, a asistir a un proceso interior y unas relaciones que para el psicoanálisis son esenciales.

A veces amplío este diálogo mío interno convirtiéndolo en un autoanálisis. Por ejemplo, cuando admito que me he excedido, abandonando mi papel de profesor-analista, y he puesto en acto diversos roles transferenciales, ya sea con un alumno en particular o con el grupo en su conjunto (Eifermann, 1987c); o tal vez tome conciencia de la brecha significativa que existe entre mi propia percepción y experiencia de la “realidad” de un determinado suceso o situación que se da en la clase, y la manera en que ese suceso o situación es percibido o experimentado por diferentes alumnos.

Para mi autoindagación y mi autoanálisis, es especialmente útil grabar las clases en cinta magnética, ya que ello me permite luego volver a escuchar en profundidad lo sucedido y cuál fue mi intervención en esa instancia. Los diálogos que llevo a cabo con mi “público” son, pues, explicitados luego de un modo no reconocible mientras estoy envuelto en el proceso (Eifermann, 1993). Tomo nota por escrito de cuanto se me cruza por la mente en el transcurso de estas indagaciones autoanalíticas, para lo cual empleo métodos ya descritos en varias publicaciones sobre el tema (v. gr., Eifermann, 1987b, 1987d, 1989a). En ocasiones excepcionales, un suceso de la clase agitó en mí cuestiones que me llevaron a una intensa lucubración autoanalítica, en el afán de resolver la dificultad que se había

presentado. He caracterizado este *estado de autoanálisis* en una publicación reciente (Eifermann, en prensa).³

Se crea así una oportunidad para atender una vez más a lo dicho por los estudiantes, entenderlo quizá de otro modo y comprender mejor los motivos por los cuales no pude captar su realidad. Por lo tanto, en el transcurso de nuestra actividad conjunta no evolucionan y cambian sólo los estudiantes, sino también yo. Y no aprendo únicamente de mis intercambios con ellos, sino también, por supuesto, en forma directa de ellos. Y no aprendo sólo acerca de mí mismo, sino acerca de cuestiones psicoanalíticas específicas sobre las que ellos me llaman la atención con sus preguntas y su comprensión de los textos que leemos, a menudo enriquecedora. Por último, gano nuevos *insights* vinculados con el psicoanálisis y su funcionamiento, en un sentido más general.⁴ Mi conciencia de la reciprocidad en la interacción e intercambios con los estudiantes halla expresión directa o indirecta en nuestros diálogos.

A lo largo del curso, estas interacciones se repiten en diversas formas y combinaciones. En algún momento, los alumnos se dan cuenta de que ellas son inherentes a lo que aprenden, y se vuelve posible pedirles que reflexionen sobre el propio proceso de aprendizaje. Este pedido de autorreflexión se torna más explícito al final del año, cuando se les pide que escriban un trabajo sobre el proceso que ellos mismos vivieron a medida que avanzaba el curso. El reconocimiento por parte de los estudiantes del aprendizaje individual que experimentaron les permite a algunos proseguir el proceso por su cuenta. A su vez, ese reconocimiento, que pueden y quieren compartir conmigo, me permite a mí continuar desarrollando el modelo de enseñanza y me sirve de base para evaluar el modelo.

Análisis y evaluación

Varias décadas de tratamientos analíticos y de debates en la literatura especializada y otros foros han mejorado nuestra com-

³ Los ejemplos de este tipo de tarea de autoanálisis exigen, por su propia índole, una presentación extensa; se los encontrará en las publicaciones autoanalíticas que mencioné antes. En mi *trabajo en preparación* dedicado a suministrar ejemplos detallados incluyo un ejemplo específicamente ligado a mi intenso autoanálisis luego de un intercambio con los estudiantes.

⁴ Heinz Hartmann, en una serie de entrevistas sobre su formación psicoanalítica (Rowntree, 1985), se refirió al valor de lo aprendido al enseñar y destacó algunas de sus particulares características.

prensión del proceso clínico; no obstante, nadie ha formulado el proceso de enseñanza-aprendizaje del psicoanálisis y existen escasos datos disponibles al respecto. Con vistas el examen del proceso, durante el curso trato de obtener la máxima información posible acerca de lo que está aconteciendo, sin interferir con la tarea docente (o incluso mejorándola). He aquí algunos de los datos con que contamos:

Sobre la *actividad en la clase*, tales datos consisten en: a) una descripción escrita de la naturaleza básica del curso y sus requisitos, que se les distribuye a los estudiantes en la primera clase; esta descripción se lee y discute en esa clase, que es grabada, como lo son todas. Así pues, existen b) grabaciones y transcripciones de las clases semanales, a lo que se suman c) anotaciones ocasionales que yo hago sobre las impresiones que recojo en las clases y d) mi trabajo autoanalítico por escrito, que llevo a cabo de vez en cuando al término de una clase.

Los datos existentes sobre *los trabajos escritos de los estudiantes* son los siguientes: a) una copia de todos ellos y mis comentarios; b) ensayos de los alumnos sobre lo que aprendieron en el curso, y cómo lo aprendieron; c) registros sistemáticos, en diferentes momentos del año, sobre mis impresiones acerca del avance de cada alumno; y, por último, d) resúmenes de las reuniones individuales realizadas con algunos alumnos y mis impresiones.

Además, recibo de los estudiantes dos clases de *evaluaciones*: a) una evaluación anónima del curso, que se hace con un cuestionario universitario corriente, mediante el cual se evalúan de modo sistemático diferentes aspectos de la calidad de todo curso universitario y de la forma en que se lo ha enseñado. Este cuestionario es, a su vez, evaluado, lo cual da b) la evaluación de los estudiantes, en distintos momentos del año, del cuestionario universitario corriente. Esta última evaluación abarca calificaciones de la importancia relativa de distintos puntos del cuestionario, y se le pregunta al alumno si piensa que hubo aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje no incluidos en él. Un ejemplo notorio de tales aspectos sería el grado en que el curso permite y desarrolla el pensamiento independiente o la creatividad.

En la actualidad estoy dedicado a desentrañar el proceso de enseñanza y la forma en que la actitud analítica interactúa con él y lo influye. Para ello deben elucidarse, asimismo, las diferencias individuales respecto de dicho proceso. Esto permitirá enunciar los tipos de

contenidos, marcos y actitudes necesarios y óptimos para la enseñanza psicoanalítica del psicoanálisis a estudiantes universitarios. Interesa también la relación de estos factores con los procesos y posiciones inherentes a la situación analítica.

El desentrañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje implica realizar un análisis de contenido de las percepciones que los alumnos tienen de él (tal como se expresan en sus trabajos, más concretamente en sus ensayos sobre el proceso de aprendizaje y en sus respuestas a los cuestionarios) así como de los rasgos típicos de dicho proceso (como se manifiestan, por ejemplo, en las propias clases).

Pero lo esencial del examen de los datos es *la lectura y análisis en profundidad de los trabajos escritos de los estudiantes* y su avance a lo largo del año. Una lectura clínica, sensible a los conflictos, defensas y preocupaciones que están por debajo de la superficie, da lugar a una comprensión dinámica de la situación que atraviesa cada individuo. En estas lecturas clínicas, mi propósito es alcanzar un nivel de análisis sólidamente basado en el texto, de modo tal que puedan ofrecerse pruebas convincentes a un examinador externo. Para ello me fundo en los análisis de la experiencia recogida y los métodos desarrollados ampliamente en un seminario sobre los sueños que llevé a cabo durante dos décadas (Eifermann, 1984),⁵ así como en mi experiencia con trabajos realizados sobre textos de diversa índole, “objetivos” y personales, de los que di cuenta en mis escritos (v. gr., Eifermann, 1987b, 1989a, 1989b, 1993).⁶

Una de las maneras en que formulo los resultados de esta clase de análisis de los trabajos escritos es en términos de perfiles de desarrollo, que guardan cierto paralelismo con los perfiles surgidos del análisis del desarrollo del niño (Erikson, 1954; A. Freud, 1965). Ello contribuye a determinar qué necesitan diferentes tipos de estudiantes para obtener el máximo provecho de un curso como éste. (La lectura

⁵ En dicho seminario, el trabajo de los estudiantes se centró principalmente en los sueños propios y de los demás participantes. El proceso de aprendizaje del psicoanálisis era allí más directo que en el curso aquí descrito, pero también eran mucho mayores los peligros de incomprensión, aplicación errónea y análisis “silvestre”. En *un trabajo que actualmente tengo en preparación* describo los cambios introducidos en ese seminario a partir de la experiencia que acumulé desde aquel breve artículo de 1984.

⁶ El arte de la lectura analítica cuidadosa de los textos también ha sido aplicado en fecha reciente por Blass (1992) y por Blass y Simon (1992), quienes demostraron cuánto pueden revelar incluso aquellos textos que son en apariencia objetivos.

clínica de mis comentarios, así como mis anotaciones sobre las reuniones individuales que mantengo con los estudiantes, son en este caso una fuente importante de datos).

Junto con esas formulaciones “longitudinales”, llevo a cabo comparaciones “transversales” de los estudiantes a partir de una misma tarea escrita. Establezco así de qué manera puedo abordar mejor una vasta gama de dificultades y necesidades suscitadas por el mismo material.

Una mejor enunciación de un modelo para enseñar y aprender psicoanálisis exigiría establecer: a) cómo maximizar los aspectos del proceso más eficaces para desarrollar la capacidad de comprender el psicoanálisis como perspectiva relevante para la vida del individuo; b) cómo minimizar los impedimentos innecesarios que entorpecen el proceso; y c) cómo integrar de manera constructiva al proceso de aprendizaje y elaborar aquellos impedimentos que constituyen obstáculos inevitables para reconocer lo que el psicoanálisis nos enseña acerca de nosotros mismos.

Aprendiendo de la enseñanza

Desde la época de Freud se ha debatido si el psicoanálisis debe o no enseñarse en la universidad. A mi juicio, es bueno examinar el tema a la luz de mi experiencia en este ámbito. Más que cualquier afirmación *a priori*, el estudio exhaustivo de dicha experiencia es la mejor forma de compartir las lecciones que nos dieron Freud y sus seguidores. Después de enseñar psicoanálisis durante veinte años a estudiantes del primer ciclo universitario, he recogido una gran experiencia y datos significativos, estos últimos reunidos con el fin de estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mi experiencia y el estudio que hice de ella me llevaron a identificar ciertos paralelismos esenciales entre la enseñanza del psicoanálisis y el propio proceso analítico. En ambos casos se mantiene un modo analítico básico. A su vez, el reconocimiento de este hecho hizo que aplicara mi formación y capacidad analíticas a mejorar el proceso de aprendizaje. El descubrimiento de la interacción existente entre la enseñanza del pensamiento psicoanalítico y el pensamiento analítico en sí no sólo fue un estímulo intelectual sino que me abrió nuevas perspectivas en lo tocante a las dificultades que se presentan en el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje. El psicoanálisis puede y debe ser enseñado en las universidades, pero

para hacerlo con eficacia hay que perfeccionar los procesos que ello implica. El modelo que he creado, así como la forma en que se lo estudia hoy y puede seguir estudiándose en el futuro, son un paso en esa dirección.

BIBLIOGRAFIA

- BLOSS, R. B. (1992) "Did Dora have an Oedipus complex? A re-examination of the theoretical context of Freud's 'Fragment of an analysis'". *Psychoanal. Study Child*, 47:159-87.
- BLOSS, R. B. Y SIMON, B. (1992) "Freud on his own mistake(s): The role of seduction in the etiology of neurosis". En *Psychiatry and the Humanities* 12:160-183.
- BRENNER, C. (1976) *Psychoanalytic Technique and Psychic Conflict*. Nueva York: Int. Univ. Press.
- CASEMENT, P. (1985) *On Learning from the Patient*. Londres: Tavistock.
- COOPER, A. M. (1987) "Changes in psychoanalytic ideas: transference interpretations". *J. Am. Psychoanal. Assoc.* 35:77-98.
- DUNCAN, D. (1993) "Theory in vivo". *Int. J. Psychoanal.* 74:25-32.
- EIFERMANN, R. R. (1984) "Teaching psycho-analysis to non-analytic students through work on their own dreams". *Psychoanalysis in Europe*, 22: 38-45.
- (1987a) "Interactions between textual analysis and related self-analysis". En S. Rimmon-Keynan (ed.), *Discourse in Psychoanalysis and Literature*, Londres: Methuen, págs. 38-55. También en E. Berman (ed.), *Essential Papers on Literature and Psychoanalysis*. Nueva York: Nueva York Univ. Press, 1993, págs. 439-445.
- (1987b) "Fairy tales –a royal road to the child within the adult", *Scand. Psychoanal. Rev.* 10:51-77. También en J. Stork (ed.), *Das Märchen –Ein Märchen? Psychoanalytische Betrachtungen zum Wesen, Deutung und Wirkung der Märchen*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, págs. 165-206.
- (1987c) "'Germany' and 'the Germans': acting out fantasies and their discovery in self-analysis". *Int. J. Psychoanal.* 14:245-262. También en *Jahrbuch der Psychoanalyse*, 20:38-55.
- (1987d) "Children's games, observed and experienced". *Psychoanal. Study Child* 42:127-144. También en *La Psychiatrie de l'Enfant* . 33: 457-478, 1990.

- (1989a) "'It suddenly came to me' –on the 'occurrence' of ideas and their sequel". *Int. J. Psychoanal.* 70:115-126.
- (1989b) "Varieties of denial: the case of a fairy tale". En E. Edelstein et al. (eds.), *Denial: A Clarification of Concepts and Research*. Nueva York: Plenum, págs. 155-174.
- (1993) "The discovery of real and fantasized audiences in self analysis". En J. W. Barron (ed.), *Self Analysis*, Hillsdale: Analytic Press, págs. 171-193.
- (*en prensa*) "Uncovering – covering – discovering analytic truth: Personal and professional sources of omission in psychoanalytic writing and its effects on psychoanalytic thinking and practice". *Psychoanal. Inq.*
- ERIKSON, E. (1954) "The dream specimen in psychoanalysis". *J. Am. Psychoanal. Assoc.* 2: 5-56.
- FIELD, K., COHLER, B. J. Y WOOL, G. (eds.) (1989) *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Madison: Int. Univ. Press.
- FREUD, A. (1965) "The concept of developmental lines". En su *Normality and Pathology of Childhood: Assessment and Development*. Madison: Int. Univ. Press, págs. 62-92.
- FREUD, S. (1900) The Interpretation of Dreams. *S.E.*, 4-5.
- (1905) On psychotherapy. *S.E.*, 7.
- (1910) Five Lectures on Psycho-Analysis. *S.E.*, 11.
- (1912) Recommendations to physicians practising psycho-analysis. *S.E.*, 12.
- (1916-1917) Introductory Lectures on Psycho-Analysis. *S.E.*, 15-16.
- (1919) On the teaching of psycho-analysis in universities. *S.E.*, 17.
- (1940) Some elementary lessons in psycho-analysis. *S.E.*, 23.
- GAY, P. (1988) *Freud: A Life for Our Time*. Londres: J. M. Dent & Sons.
- (1990) *Reading Freud*. New Haven: Yale Univ. Press.
- HAESLER, L. (1994) *Psychoanalyse: Bedingung, Elemente, Strukturen, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- JOSEPH, B. (1988) "Object relations in clinical practice". *Psychoanal. Q.* 57: 626-642.
- MAHONY, P. (1979) "The boundaries of free association". *Psychoanal. Contemp. Thought* 2: 151-198.
- MODELL, A. H. (1991) "A confusion of tongues, or whose reality is it". *Psychoanal. Q.* 55: 227-244.
- NEMIROFF, R. A., SUGARMAN, A. Y ROBBINS, A. (eds.) (1992) *On Loving, Hating, and Living Well: The public psychoanalytic lectures of Ralph R. Greenson, M.D.*, Madison: Int. Univ. Press.
- ROWNTREE, E. (1985) "The education of an analyst: Selections from

- unpublished interviews with Heinz Hartmann". *Psychoanal. Education* 4:19-28.
- SANDLER, J. (ed.) (1989) *Dimensions of Psychoanalysis*. Londres: Karnac.
- DARE, C. Y HOLDER, A. (1972) "Frames of reference in psychoanalytic psychology". *I Brit. J. Med. Psychol.* 45: 127-131.
- DARE, C. Y HOLDER, A. (1974) Frames of reference in psychoanalytic psychology. *VIII Brit. J. Med. Psychol.* 47: 43-51.
- DARE, C. Y HOLDER, A. (1982) "Frames of reference in psychoanalytic psychology". *XII Brit. J. Med. Psychol.* 55: 203-207.
- DARE, C. Y HOLDER, A. (1992) *The Patient and the Analyst*. Segunda edición ampliada y revisada por J. Sandler y A. U. Dreher, Londres: Karnac.
- SCHAFER, R. (1983) *The Analytic Attitude*. Londres: Hogarth Press.
- SCHWABER, A. E. (1992) "Countertransference: the analyst's retreat from the patient's vantage point". *Int. J. Psychoanal.* 73: 349-362.
- STRACHEY, J. (1963) "Editor's introduction". *S.E.* 15, págs. 3-8.
- SYMINGTON, N. (1986) *The Analytic Experience*. Londres: Free Association Books.

Rivka R. Eifermann
Department of Psychology
The Hebrew University
Mount Scopus, Jerusalem 91095
Estado de Israel