

LOS AFECTOS EN LA FORMACIÓN TEÓRICA DEL PSICOANALISTA

Andrés Castaño Blanco

Introducción

En este trabajo propongo una revisión de los aspectos afectivos que se desarrollan durante la formación teórica del psicoanalista. Voy a referirme a la importancia que le otorgan los pedagogos a los afectos, para seguir con el vínculo entre psicoanálisis y aprendizaje y terminar centrándome en el complejo mundo emocional producto de la formación del psicoanalista y en las posibles maneras de abordarlo.

Docencia y afectos

Los pedagogos hacen alusiones a la importancia de los afectos en la enseñanza. Así, por ejemplo Litwin (1997, p. 90-94) propone el uso del humor y se refiere al estilo del docente como los "...gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y tonos de voz. El estilo, tratado simbólicamente como la expresión de las calidades personales de un docente que puede potencialmente influenciar para el bien o para mal,...". Feldman y Palamidessi (2001, p.22) proponen al "...docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal para que alcance autoafirmación y aceptación de si." Diaz Barriga (1999 p.130, 136) afirma que "...el examen se pervierte en las universidades, cuando se vuelve un espacio para ridiculizar al sujeto, formularle preguntas que lo pongan en aprietos, hacer lucir al jurado en detrimento de que el individuo muestre su conocimiento,..." y "convierte en relaciones de poder las relaciones de saber". Van del Leuten (2005 p.313) define la competencia como la habilidad de manejar una situación profesional compleja integrando habilidades cognitivas, psicomotoras y *afectivas*.

Posiblemente uno de los docentes que más se ocupa de los afectos en la enseñanza sea Schön (1992). Este autor piensa que el mundo emocional es altamente significativo en el aprendizaje. Describe (p. 94) "la sensación de estar en riesgo permanente, (...) el estudiante se arriesga a perder el sentido de su competencia, de su control y de su confianza (...)" Cuando voluntariamente renuncia a su incredulidad, también está renunciando a su

autonomía, como si de nuevo volviera a ser un niño”. Se podría decir que para Schön, la situación de aprendizaje, y especialmente el aprendizaje en el taller implica una regresión, en medio de la cual pueden surgir “sentimientos negativos similares a la ira, el resentimiento, al miedo o a la impaciencia” (p. 233) Estas sensaciones del estudiante están “...siempre presentes de uno u otro modo...” (p. 129) Este autor, junto con Argyris, clasifica las relaciones en la docencia en dos tipos: el Modelo I, que enfatiza la racionalidad (que termina siendo superficial) y evita las sensaciones, especialmente las negativas, que nunca van a ser manifestadas. Creo que este es el modelo que habitualmente se emplea en la docencia, pero que “inhibe la reflexión- y, por lo tanto el aprendizaje- a varios niveles” (p. 128) y lleva a las “ataduras” del aprendizaje. Para salir de estas ataduras habría que “reflexionar sobre las teorías interpersonales implícitas que se han instalado en el proceso de comunicación.” (p. 130), es decir se debería pasar a relaciones del Modelo II, según el cual habría que expresar los “dilemas privados” que uno tiene en relación con los demás. Se trata de desarrollar dos actividades paralelas en pequeños grupos de tutorización (no más de 15 personas): 1. el aprendizaje individual (significados) y 2. el desarrollo del ambiente del grupo (sentimientos). A modo de ejemplo de qué tipo de sentimientos se trabaja toma el informe de un estudiante que dice: “...Me siento compitiendo por su aprobación (la del docente). Estoy también furioso con él por estimular tales sentimientos. Me está confundiendo, por tanto, seré lo más crítico que pueda...” (p. 247). El autor trabaja estas situaciones emocionales con técnicas de *role playing*. Podría pensarse que en estos ejemplos nos estamos refiriendo a un grupo sobre dinámica grupal, o que se trata de docencia sobre psicología, pero no es así, sino que se trata de un curso sobre negocios. Schön trata de lograr un difícil equilibrio entre el aprendizaje y el trabajo de la dinámica de grupo, sin descuidar ni uno ni otro.

Psicoanálisis y aprendizaje

Según los detallados rastreos históricos de Filloux (2000 y 2001) el psicoanálisis fue tempranamente aplicado a la enseñanza. Ya en 1908 Ferenczi critica, en una conferencia en Salzburgo el carácter represivo de la educación. En 1913 Freud escribe el prólogo de una publicación de Pfister sobre educación, y en 1926 aparece la Revista para una Pedagogía

Psicoanalítica. Pero este entusiasmo inicial para crear una pedagogía basada en el psicoanálisis habría de tener corto vuelo. Se pensó que no era lo mismo ser un docente que un psicoanalista, ya que el primero tiene una actitud más normativa en contraste con la abstinencia del segundo. Sin embargo se siguió postulando que era importante tener en cuenta las bases inconscientes del proceso pedagógico y que el modo en que se configura la relación docente alumno va a estar en gran parte basado en proyecciones, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones (transferencias). Así, por ejemplo se puede comprender que un chico que durante la clase está angustiado pensando si la madre va a aparecer o no al salir de la escuela (apego inseguro ansioso, según Bowlby), es muy difícil que pueda concentrarse en lo que dice la maestra, lo que muy probablemente le generará situaciones de reproche y desvalorización por parte de la misma, lo que activará aún más las conductas de apego, cerrando el círculo vicioso. Un estudiante que ha tenido un padre frío y distante y que por lo tanto no ha podido desarrollar adecuadamente ese aspecto del narcisismo sano descrito por Kohut (el polo de los ideales), es muy probable que se sienta paralizado frente a un docente con características similares o que genere varias situaciones de “rabia narcisista” por la frustración reactivada en esa relación con sus docentes.

El “lado oscuro” de la enseñanza

Así denomina Israel Cheffler (citado por Schön, 1992, p. 11) a los efectos “destructivos” de la docencia. ¿cuales serán? Schön se refiere al “sobrepredicaje, que los obliga a convertirse en fieles creyentes”. Ya vimos las citas de Diaz Barriga sobre la transformación de relaciones de saber en relaciones de poder (a veces poder sádico) y en ese sentido coincide con las ideas de Foucault (1975). Filloux sostiene que ser docente no es sólo ejercer y demostrar una habilidad, es dominar, es regir el deseo del alumno y por lo tanto es pedirle “no ser”, lo que conlleva un sentido de violencia y destrucción. Cita a Mannoni: “el deseo de saber del alumno es, paradójicamente, desplazado por el deseo ambiguo del maestro de que el alumno sepa” así, “su deseo de saber le es apropiado” (p.92). Quizás este “lado oscuro” es lo que llevó a Carl Rogers (citado por Schön, 1992, p. 90) a declarar que cuando miraba atrás los resultados de su docencia, evaluaba que “o bien se produjo algún tipo de daño o no

sucedió nada significativo” y que había perdido el interés por ser un profesor, para estar interesado en ser un aprendiz. Con estas opiniones no estaba rechazando la docencia en sí misma, sino que estaba proponiendo un replanteo de la misma centrada más en el descubrimiento que en el modelo de “dar” conocimiento.

La formación del psicoanalista

La supervisión psicoanalítica es uno de los pilares básicos de la formación. Por su carácter artesanal con un tutor, por el *feed back* continuo, por el uso de material clínico que implica centrarse en la singularidad y el conflicto y por la relación entre supervisor y supervisando que al comienzo está marcada por la confusión y la incertidumbre, para ir evolucionando progresivamente a una cierta confluencia de significados, constituye uno de los modos más aptos para la “reflexión en la acción” (Schön, 1992), junto con los talleres de arte y diseño. Los aspectos más teóricos de la formación se desarrollan en los seminarios. El limitado número de participantes favorece el “aprendizaje cooperativo” (Perkins, 1992). Se podría pensar que el aprendizaje teórico complementa la enseñanza clínica de la supervisión, pero frecuentemente la teoría queda escindida, ya que no surge a partir de una dificultad en una situación clínica (“just in time information”, Janssen-Noordman, 2006), sino que “es otorgada” previamente, y por lo tanto frecuentemente constituye lo que se ha llamado el “conocimiento frágil” (Perkins, 1992), que termina siendo inútil para la práctica (aunque sigue siendo útil para las evaluaciones basadas en la memoria narrativa, para el juego perpetuo de los debates teóricos y para los “talleres literarios” de los psicoanalistas).

En estas instancias de la formación es donde se van a desarrollar los diferentes climas emocionales descritos anteriormente: la situación de enseñanza va a ser terreno fértil para la regresión tanto del docente, como del alumno y entonces van a aparecer el amor y la violencia del docente por su necesidad de dominio, la sumisión y la rebelión del alumno, las necesidades narcisistas de ambos exacerbadas. El amor del docente ve a su alumno como una posibilidad de hacer germinar en él y desarrollar sus (las del docente) propios ideales teóricos, lo que conlleva a un cierto grado de violencia y destrucción, a veces sutil, pero a veces ostensible, especialmente en las evaluaciones grupales, donde frecuentemente se

comentan algunas de las características de la personalidad de los candidatos. Este hecho me resulta muy interesante: por un lado parece como una especie de deformación profesional, como la del arquitecto que no puede dejar de mirar el diseño de la casa de los amigos. Pero en el caso de los candidatos, ya se sabe que los mismos fueron evaluados en cuanto a sus condiciones psicológicas previamente a ser admitidos en la institución y están trabajando sobre su personalidad permanentemente en su análisis didáctico. ¿qué sentido tendría entonces hacer un comentario público silvestre sobre un aspecto personal? Parece que fuera más bien como un efecto de la dinámica de grupo a nivel emocional, posiblemente como una actitud de afirmación en el poder, o de retaliación frente a situaciones vividas como amenazadoras. Existen otros ejemplos con resultados más afortunados: un candidato con algún déficit en lo que Kohut llama el “polo grandioso exhibicionista” puede tener la experiencia de lucirse en su exposición en el seminario y si es acompañado por sus compañeros y sus docentes posiblemente esta experiencia contribuya un poco a subsanar este déficit. Lo mismo puede ocurrir con un docente que se nutre de la mirada interesada de sus alumnos.

En la dinámica de un seminario se intercambian no sólo conocimientos teóricos sino intensas y variadas dinámicas afectivas. Surge la cuestión de cómo encarar esta dicotomía: Una posibilidad sería no tener en cuenta la vertiente emocional del seminario. Por más que el docente sea psicoanalista, no está ocupando ese rol. Desde este punto de vista es lo mismo enseñar psicoanálisis que informática. Si algún alumno, por ejemplo, se angustia mucho por los comentarios de su docente o por el resultado de una evaluación tendrá la oportunidad de elaborar esa situación en su análisis personal. Esta actitud por otro lado estaría en consonancia con el hecho del fracaso de la “docencia psicoanalítica” ocurrida hace ya casi cien años. El docente también puede adoptar una actitud agresiva o seductora, pero se supone que ya completó su análisis personal y quizás esto garantizaría cierto equilibrio para manejar su regresión en el ámbito docente y en caso contrario está a tiempo de encarar un nuevo período de análisis. Si tenemos en cuenta las ideas de Schön esta primera variante coincide con el Modelo I (mencionado anteriormente) . Según este autor el aprendizaje logrado sería superficial.

Una segunda posibilidad sería permitir y favorecer la expresión de los diferentes estados emocionales puestos en juego durante el desarrollo del seminario. El hecho de que los seminarios estén conformados por un número limitado de participantes haría factible esta posibilidad, pero surgen varios obstáculos: uno sería cómo lograr un equilibrio entre el tiempo dedicado al desarrollo teórico y a la elaboración del clima emocional, y por otra parte existiría (por lo menos como posibilidad) el peligro que el seminario se transformara en una pura descarga emocional. Otra dificultad sería que generalmente el psicoanalista es más hábil en el manejo de la interacción dual, pero muchas veces tiene dificultades en la dinámica grupal. De hecho las configuraciones grupales e institucionales no siguen las mismas reglas que las individuales. En otras palabras, siguiendo una máxima sistémica, el todo no es igual a la suma de las partes. En esta dinámica institucional es frecuente que la conformación de diferentes agrupamientos teóricos (establecidos en las llamadas “áreas” o “capítulos”) lleve por un lado a profundizar la investigación de determinada visión, pero por otro conduce a rivalidades y acantonamientos defensivos que se traducen en el momento de la docencia a los candidatos en prédicas que exigen una sumisión, que estaría cristalizada en la repetición ritualizada de determinada narrativa (el “lado oscuro” mencionado antes) y que frecuentemente también lleva a la descalificación de teorías hermanas. Esto plantea un dilema ético interesante: hasta dónde se puede enseñar una determinada teoría sin estar señalando permanentemente que existe una visión diferente para ese tema. Sería como el caso de un físico que simpatiza más con la teoría ondulatoria de la luz y enseña la misma, ocultándole a sus alumnos que también existe la teoría corpuscular de la misma. Frente a estas dificultades surge, entonces, una tercera posibilidad, que consistiría en que además de los docentes de la teoría se incluyeran expertos en la dinámica grupal o institucional, así fuera sistemática u ocasionalmente, a fin de ayudar en la elaboración de los climas emocionales que surgen. Esta variante tampoco está exenta de dificultades y complicaciones, ya que generaría nuevos climas afectivos perturbadores y amenazantes.

Conclusiones

La formación del psicoanalista conlleva el desarrollo de intensos climas emocionales tanto en

el docente como en el alumno. El análisis individual, si bien es esencial, es también insuficiente para encarar este tema a nivel de la dinámica grupal e institucional. El abordaje de estos climas para su elaboración plantea diferentes dificultades, lo que no implica que esta problemática deba ser ignorada o dejada de lado.

Resumen

En este trabajo sostengo que durante la formación teórica del psicoanalista se desarrollan significativos estados emocionales no sólo en el estudiante, sino también en el docente. Los diferentes afectos puestos en juego no sólo son producto de características personales individuales, sino también de la situación de docencia y de las diferentes configuraciones institucionales.

Se propone considerar hasta donde es favorable para el aprendizaje el hecho de dejar de lado estos estados afectivos, o tratar de incluirlos en mayor o menor grado.

Descriptores: aprendizaje- docencia- seminarios- evaluación

Bibliografía

- Bowlby J. [1988] *Una Base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós Buenos Aires. 1989
- Diaz Barriga A. *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Aique. Buenos Aires. 1999
- Felman D. Palamidessi M. *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. 2001
- Filloux J. [2000] *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión. Buenos Aires. 2001
- _____ [2001] *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Encuentro. Córdoba 2008
- Foucault M. [1975] *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Buenos Aires. 2008
- Janssen-Noordman A. et al. "Design of integrated practice for learning professional competences" University Maastricht, The Netherlands. En *Medical Teacher*, Vol. 28, No. 5, 2006, pp.447-452
- Kohut H. [1984] *¿Cómo cura el análisis?* Paidós. Buenos Aires. 1990
- Litwin E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós. Buenos Aires 1997
- Perkins D. [2009] *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós. Buenos Aires. 2010
- Schön D. *La formación de profesionales reflexivos* Paidós Barcelona. 1992
- Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT "Assesing Professional Competence: from methods to programmes". *Medical Education*, 39, pp. 309-317. 2005