

## **0998 - LUCES Y SOMBRAS EN LA FORMACIÓN DEL CANDIDATO**

Unidad Temática: Formación Analítica. Educación. Transmisión.

Andres CASTAÑO BLANCO

### Introducción

En este trabajo me propongo considerar los aspectos formativos del candidato tanto en su vertiente positiva como en su lado negativo (el lado oscuro del aprendizaje). Con ese objetivo utilizaré tanto conceptos de la pedagogía como del psicoanálisis. Terminaré centrándome en el complejo mundo emocional que se es inherente a la formación del psicoanalista y repasaré las posibles maneras de abordar el mismo.

### Docencia y afectos

En la bibliografía sobre pedagogía podemos encontrar distintas alusiones a la importancia de los afectos en la enseñanza. Algunas se centran en el docente, 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,...”. También refiriéndose a la figura del docente, Feldman y Palamidessi (2001, p.22) lo describen como “una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal para que alcance autoafirmación y aceptación de si.”

Donald Schön se detiene particularmente en la experiencia de aprendizaje y describe (1992, 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)

Sin embargo, el estudiante nunca está sólo, sino en relación con un docente. Donald Schön, 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 el problema que conlleva es que crea un “mundo comportamental” específico en el que prima el sentido de defensa y de autoprotección, donde el objetivo es ejercer el control y en el que sólo se percibe al otro y no a sí mismo. Por estas razones, este modelo “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). Schön ha realizado esa experiencia docente con un grupo de estudiantes de posgrado sobre negocios, de la cual ha obtenido interesantes resultados. Por ejemplo, un estudiante describe en su informe los sentimientos que le despierta la situación pedagógica: “...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. Es central el hecho de que esta experiencia se realizó en un grupo cuyo objeto de estudio no era la dinámica grupal (por ejemplo, un grupo de psicólogos o actores) sino algo completamente distinto. Schön trata de lograr un difícil equilibrio entre el aprendizaje y el trabajo de la dinámica de grupo, sin descuidar ni uno ni otro, justamente porque reflexionar sobre la comunicación entre el docente y el alumno es lo que le permite a este último reflexionar a su vez sobre su objeto de estudio y lograr un aprendizaje real.

Psicoanálisis y aprendizaje

Según los detallados rastreos históricos de Filloux (2000 y 2001) el psicoanálisis fue tempranamente aplicado a la enseñanza. Por ejemplo, ya en 1908 el psicoanalista 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 estará basado en gran parte 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 “sobreaprendizaje, que los obliga a convertirse en fieles creyentes”. Ya Winnicott (1941) había alertado sobre el docente que tiene una excesiva necesidad de dar, a fin de demostrarse que lo que tiene es bueno, y como consecuencia necesita “meterse dentro de alguien” y señalaba la dañina influencia que puede tener ese docente sobre un alumno que se siente vacío y que busca desesperadamente una persona o una nueva teoría o nuevos ideales para llenar ese vacío y que de la conjunción de ambos se iba a crear una “personificación ridícula”. En otras palabras, este autor señalaba que el éxito en la educación

consiste frecuentemente en “someterse, en estar con la boca abierta y los ojos cerrados, o en tragárselo todo sin una inspección crítica” (p.37). Diaz Barriga (1999 p.130, 136) se centra en el proceso de examen y toma una mirada crítica al afirmar 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”, coincidiendo con la idea de Foucault (1975). Para este autor saber y poder están íntimamente relacionados, generándose mutuamente. Por medio del ritual del examen se hace entrar a los individuos en un “campo documental”, así la persona queda objetivada, clasificada, adiestrada o excluida. El sujeto se convierte en un “caso”. 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”, tanto por parte del docente como del alumno, que en el modelo de “dar” conocimiento.

### Las variaciones culturales

Foucault (1975) nos señalaba como cada época va a construir por medio de sus discursos y sus prácticas a sus “maestros”, sus “alumnos” y a su propia “educación”. En el caso del psicoanálisis en Argentina se han producido modificaciones significativas en las dos últimas décadas. Hace treinta años ser un psicoanalista significaba tener una profesión de éxito garantizado, tanto en lo que se refiere al prestigio social como al beneficio económico: todos los tratamientos eran privados, ya que no existía la cobertura por Obras Sociales, ni existían los “prepagos”. Era muy recomendable que todos se analizaran varias veces por semana, de hecho el que no lo hacía sentía una cierta vergüenza y en inferioridad de condiciones frente a los demás. No existía una

rivalidad tan marcada con otras líneas teóricas como la terapia cognitiva. Para comenzar la formación en una Asociación Psicoanalítica había que esperar mucho tiempo para conseguir un analista didacta disponible. No tenían demasiado valor las graduaciones y reconocimientos oficiales, no existía la CONEAU. En este contexto las Asociaciones Psicoanalíticas gozaban de un cierto poder que las hacía más exigentes en sus aspectos formativos. Sólo los médicos podían aspirar a ingresar. Los programas eran rígidos. No existían algunas materias que ahora son obligatorias, como por ejemplo la teoría lacaniana. El poder institucional estaba centrado especialmente en las líneas kleinianas y freudianas. Frecuentemente las otras líneas eran consideradas como no completamente psicoanalíticas. Este poder se hacía sentir también en las evaluaciones, que eran mucho más exigentes y excluyentes, no sólo en los aspectos teóricos, sino en algunos aspectos personales de los candidatos. Los cambios sociales en las últimas décadas en nuestro país, comprenden un Programa Médico Obligatorio y más recientemente una Ley de salud mental, que hacen que todas las Obras Sociales y todos los “prepagos” cubran tratamientos psicoterapéuticos, con la consiguiente merma en los tratamientos privados. Los psicoterapeutas en su amplia mayoría han dejado de ser profesionales independientes para convertirse (si lo logran) en empleados de una empresa de servicios prepagos, con honorarios muy bajos lo que lleva a una exigencia de muchas horas de trabajo, con el consiguiente estrés y con la escasez de tiempo para una formación adecuada. La rivalidad con otras líneas de tratamiento como la terapia cognitiva se han incrementado de manera significativa. Lo mismo ocurre con los avances en las neurociencias y en los psicofármacos. El énfasis puesto por la Ley de salud mental en los derechos de los pacientes y el temor a un juicio de mala praxis han incrementado el estrés de los profesionales. Actualmente y como consecuencia de la reforma universitaria y la creación de la CONEAU, se han valorizado los estudios reconocidos por esa entidad, habiendo perdido prestigio la formación no reconocida. En este contexto la formación en las Asociaciones Psicoanalíticas se ha flexibilizado en lo que se refiere a las exigencias del curriculum: el estudiante puede diseñarlo personalmente y las exigencias en las evaluaciones son menores. La pérdida de poder de estas instituciones ha llevado también a una mayor apertura hacia otros modelos de tratamiento y hacia los diferentes modelos psicoanalíticos.

### La formación del psicoanalista

Como cualquier otra disciplina, el Psicoanálisis ha encontrado en la transmisión de sus fundamentos teórico y de su técnica los mismos modelos y dificultades que tiene la enseñanza en general. Sin embargo la formación del psicoanalista tiene características específicas ya que está basada en tres pilares (que describiré brevemente en este apartado): la supervisión, el análisis didáctico y los seminarios. Comencemos por la supervisión psicoanalítica: 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. El análisis didáctico es la instancia en que el futuro analista intenta comprender el funcionamiento de su propio inconsciente, con objetivos tanto terapéuticos como didácticos. Dicha instancia requiere un encuadre y vínculo muy particular que excede los objetivos de este trabajo, pero es importante señalar que es una parte ineludible de la formación del psicoanalista.

Los aspectos más teóricos de la formación se desarrollan en los seminarios: se trata de una serie de clases teóricas sobre un tema de la teoría o la práctica psicoanalítica, dictadas por un grupo de docentes a un grupo de profesionales candidatos a convertirse en psicoanalistas. El limitado número de participantes favorece el “aprendizaje cooperativo”, lo que estimula la participación activa de los estudiantes (Perkins, 1992). De esta manera se facilita la creación de un “compromiso dialógico” (Burbules, 1999), alejado de la clásica enseñanza monologal. 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. En otras palabras: se considera que el alumno debe aprender bien la teoría, así cuando llegue el momento de la práctica, va a poder aplicarla correctamente. En realidad este modelo de aprendizaje conduce a lo que se ha llamado el “conocimiento frágil” o “conocimiento inerte” (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 (los 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. No debemos olvidar dos hechos importantes: en primer lugar, todos los candidatos fueron evaluados en cuanto a sus condiciones psicológicas previamente a ser admitidos en la institución; en segundo lugar, simultáneamente a la formación en seminarios están trabajando sobre su personalidad permanentemente en su análisis didáctico. Teniendo en consideración esos dos puntos, ¿qué sentido tendría entonces hacer un comentario público sobre un aspecto personal? En estas circunstancias, cuando un docente realiza esta clase de comentarios me parece 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. Si bien mi atención en este trabajo se centra en los aspectos negativos de ignorar aspectos emocionales en el vínculo pedagógico, cabe aclarar que características inconscientes del docente o del alumnos también pueden funcionar favorablemente para dicho vínculo. Por ejemplo, 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, bajo la premisa de que, aunque 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 podría 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 posibilidad 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 de sí mismo con otra persona (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 (aquello que Cheffler llama 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

Es difícil proponer conclusiones cuando las únicas certezas que tenemos se refieren a aquellas actitudes (del docente y de las instituciones) que dificultan el aprendizaje en psicoanálisis. Sin embargo, esta disciplina, como tantas otras que se dedican al conocimiento del ser humano, se ha visto obligada a cambiar sus procedimientos, ideologías e incluso a poner en duda algunos de sus paradigmas, lo cual ha dado como resultado un amplio abanico de orientaciones, que en muchos casos permiten enriquecer nuestra tarea y nuestra reflexión sobre la misma. Hoy que la pedagogía reflexiona sobre los aspectos emocionales del aprendizaje, me parece un buen momento para que el psicoanálisis vuelva a pensar sus estrategias educativas.

### Bibliografía

- Bowlby J. [1988] *Una Base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego.* Paidós. Buenos Aires. 1989
- Burbules N. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires. Amorrortu. 1999
- 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 method to programmes”. *Medical Education*, 39, pp. 309-317. 2005

-Winnicott D. W. [1941] “Sobre ejercer y sufrir las influencias” en *El niño y el mundo externo.* Hormé. Buenos Aires. 2007