



Universidad
Nacional
de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Lo imposible de enseñar en psicoanálisis

Modalidad de presentación: Ensayo

Autora: Alderisi Bianca

Legajo: A-5519/1

DNI: 40.554.835

Docente Responsable: All Manira

2023

Agradecimientos

En este momento en el que todo se siente como conclusivo, lejano, tan etéreo es grato dar espacio a los agradecimientos sin los cuales una apertura no hubiese sido posible, ni siquiera aspirada. Es al momento de concluir donde se comienza a percibir el valor de aquellas primeras marcas que hicieron posible un deseo que yo sabía que tenía pero que no sabía qué implicaba o qué me significaba a mí; hoy ese deseo de estudiar

psicología se hizo hecho, y de manera paradójica caigo en la cuenta que en realidad no sabía qué era ese deseo, pero sí me doy cuenta de cuánto me significó y de cuanto me implica hoy.

En primer lugar, agradezco a mi familia, mis amistades, mi amor que fueron y son pilares indiscutibles y necesarios en este camino. Gracias por los consejos, el cariño, la comprensión y la contención.

Agradezco a la Universidad Nacional de Rosario, que se presenta como ejemplo de aquellos espacios que abren puertas y nos invitan a pensar en una posibilidad con la cual muchos y muchas sólo podríamos llegar a aspirar. Hoy la Universidad Pública y Gratuita me permite a mí, hija de padres trabajadores, ser el primer eslabón de esta familia en acceder y culminar un estudio universitario. Lo público me compromete a reconocer que este título no es sólo personal, sino que es efecto de un compromiso y una lucha colectiva tanto social como, en mi caso también, de una historia familiar. Por este compromiso e historia, estoy agradecida.

Agradezco, finalmente, a mis docentes, a mi docente acompañante quienes fueron mis interlocutores en este desarrollo; pero también a todos los docentes con los que me crucé en este camino y que, sin precipitarse a responder con un saber, de manera humilde y amorosa se prestaron a la tarea de dejar y forjar espacios para que surja una nueva pregunta. Este escrito es producto del encuentro con docentes que no se apresuraron a demostrar un saber, sino que nos invitaron a construirlo juntos cada vez. Doy gracias porque despertaron un deseo vivo de aprender y enseñar; hoy comienza un nuevo camino y mi compromiso supone mantener vivo el deseo.

INDICE

Resumen	
.....	2
Introducción.....	3
Presentación.....	5
.....	1.1
Semiótica.....	Política
.....6	
1.2	
Concepto.....	7
.....	1.3 El límite del
Concepto.....	9
.....9	2.1 Enseñanza
.....	
.....10	2.2 Lo que no se enseña
.....	1
2 Conclusiones	
.....	
.....14	
Referencia.....	16

Resumen

El presente ensayo se inscribe en el marco del Trabajo Integrador Final para la titulación de la carrera de Psicología de la U.N.R. Se propone el desarrollo de la siguiente problemática: ¿Cómo sostener la imposibilidad estructural alojada en los fundamentos del psicoanálisis, en la tarea de la transmisión de dicha teoría? Se parte de la hipótesis de considerar la existencia de una exigencia sociocultural que interpela los fundamentos y la enseñanza del psicoanálisis a raíz de que éste último se erige

sobre una imposibilidad estructural. En consonancia con el objetivo del ensayo, en primer lugar, se sitúa y se desarrolla qué se entiende por lo imposible implicado en los fundamentos del psicoanálisis y en la tarea de enseñanza de esta teoría. Con este fin se trabaja en cómo se construye el sentido y los conceptos que hacen a los fundamentos de la teoría. Y, en segundo lugar, se analiza la concepción de enseñanza y de la transmisión que funciona como respuesta a esta hiancia estructural existente entre la teoría y su enseñanza. De esta manera, se arriba a la conclusión de la existencia de un imposible en la enseñanza del psicoanálisis que, sin embargo, a diferencia de las exigencias socioculturales, no impide que finalmente el psicoanálisis se transmita, sino que se trata de soportar la posición de que el saber falle ya que, es en esta medida que se esboza el margen de libertad que permite que la enseñanza finalmente acontezca.

Palabras Clave: Psicoanálisis – Saber - Enseñanza - Transmisión

Introducción

El presente ensayo se encuentra sujeto al desarrollo de la temática de la transmisión de la clínica psicoanalítica, lo cual incluye su imposibilidad estructural, tal como lo menciona Freud (1937) en el desarrollo de su obra titulada análisis terminable e interminable.

La misma se inserta en el Área Clínica de la carrera, ya que la pregunta por las formas de transmisión del psicoanálisis no puede sino invitar a la pregunta sobre las

maneras en las que los conceptos teóricos se desenvuelven en el campo específico en el que adquieren su sentido; es decir el de la clínica o el de la praxis.

La introducción de esta temática encontrará sus coordenadas de apoyatura en el contexto sociohistórico actual, el cual nos condujo en un inicio a la formulación de una pregunta inspirada por las particularidades ofrecidas por este panorama: ¿Cómo pensar la trasmisión de la práctica psicoanalítica en un contexto que parece rechazar las fallas en el saber? Mientras que el horizonte al que apunta y en el que encuentra sentido el desarrollo de la propuesta de este escrito condice con la tarea de retomar los postulados expuestos por dos de los principales referentes de esta teoría; por un lado, aquello que Freud (1937) denominó como las tres profesiones imposibles, entre las cuales encontramos el educar, el gobernar y analizar; y, por otro lado, la pregunta que Lacan (1962) se hace alrededor de la enseñanza del psicoanálisis y su posibilidad. Posicionándonos en este terreno es que surge como problemática a abordar en este ensayo la pregunta acerca de ¿cómo sostener actualmente la imposibilidad estructural alojada en los fundamentos del psicoanálisis, en la tarea de la transmisión de dicha teoría?

El objetivo del presente escrito consiste en situar y desarrollar qué es lo que se entiende por la imposibilidad que envuelve a los fundamentos del psicoanálisis que pueden ser interpelados por las circunstancias socio históricas introducidas, en cuanto a la tarea de enseñanza de dicha teoría. Con la finalidad de que este desarrollo permita, en consecuencia, un adentramiento al análisis sobre la concepción de transmisión que adviene como una respuesta dirigida a la posibilidad de sostener la problemática que se funde en la hiancia estructural existente entre la teoría y su enseñanza; entendiendo, a su vez, que aquella imposibilidad estructural anticipada por Freud (1937) no impide que finalmente ésta suceda.

De esta manera, se parte de la hipótesis de considerar que existe una exigencia, sociocultural, de respuestas o saberes certeros que interpelan a los fundamentos de la clínica psicoanalítica y su transmisión, en la medida en que estamos frente a un cuerpo teórico que se erige sobre una imposibilidad estructural.

La problemática requiere ser abordada en dos apartados principales destinados a dar cuenta de determinadas categorías a analizar. De esta manera, se comenzará por trabajar sobre aquella dificultad que se menciona bajo el título de lo imposible en la transmisión del psicoanálisis, tanto en lo tocante a los fundamentos conceptuales del mismo como a su enseñanza; lo que abrirá paso a la reflexión sobre el funcionamiento de las nociones de saber y del sentido en esta teoría. Dicho desarrollo permitirá, por consiguiente, exponer la problemática sostenida alrededor de la pregunta de ¿cómo se aloja actualmente este imposible?, introducido previamente, lo cual llevará a desplegar las categorías de la enseñanza y la transmisión.

Este desarrollo resulta de importancia, no por el análisis sociológico del contexto sociohistórico que funciona como impulsor para la delimitación de la problemática sino, porque permite una revisión de la manera en la que se ponen en juego los fundamentos de la teoría psicoanalítica en el trabajo de la enseñanza y la transmisión de dicha teoría; siendo clave en el encuadre universitario en el que este ensayo se inscribe y del cual se nutre.

En añadidura, el presente escrito invita a la reflexión sobre los fundamentos de la práctica misma de la clínica, de cara al final de la carrera de psicología y el inicio del ejercicio de este oficio. De esta manera nos introduciremos en una temática que ha sido de gran preocupación en los inicios de la producción freudiana, que ha retomado Lacan

en su enseñanza y que finalmente continúa resonando en la actualidad invitándonos a seguir este desarrollo atendiendo a la producción de grandes autores contemporáneos que serán abordados.

*fundado únicamente en lo que funciona como palabra,
y ello, dentro de algo que puede definirse como un campo...
Se trata de discernir cuál es el oficio del discurso analítico,
y volverlo, sí no oficial, al menos oficiante. (Lacan, J 1972, p.39)*

Cierta particularidad de la época, en la que éste escrito se sitúa, llevará a la reflexión sobre las resonancias que el mismo puede provocar en primer lugar al modo en que se concibe el funcionamiento de los conceptos fundamentales del psicoanálisis y, por otro lado, a introducirnos, finalmente, a la problemática que versa sobre la enseñanza y transmisión de la clínica psicoanalítica.

Dicha particularidad contextual remite al carácter de inmediatez que se le exige a las respuestas de cualquier problemática y a la exigencia de que toda la información, todo concepto, circule de una manera clara, sujeta a una lógica de comprensión y entendimiento común; es decir que entren dentro de lo que podemos definir como un saber unificado, certero y, por lo tanto, posible de enseñar.

Tal como analiza Byung-Chul Han (2014), la época en la que nos encontramos reclama que toda la información y formas de vinculación se sustenten sobre las bases de una transparencia que no admite en ella ni secretos, ni obstáculos, ni una otredad que funcione como barrera a la libre circulación de información clara, consumible, transparente. Es decir, que lo que se está poniendo en juego, en este momento, es la exigencia de respuestas o saberes que funcionen. El autor caracteriza el contexto presente mencionando que:

De forma violenta vuelve todo hacia el exterior para convertirlo en información. En el modo actual de producción inmaterial, más información y comunicación significan más productividad, aceleración y crecimiento. La información es una positividad que puede circular sin contexto por carecer de interioridad (Byung-Chul Han, 2014, p. 6)

Ahora bien, lo que este panorama tiene de interesante en relación a nuestro campo, el del psicoanálisis, es justamente el contraste con el cual choca la noción de lo que es posible saber, de la certeza o lo que conocemos como verdad, en tanto que siempre hay un manto de engaño por la forma en la que se encuentran articuladas estas nociones al campo del lenguaje. Y, por otro lado, el contraste que genera el hecho de que todo lo que se enseña o es transmisible de la teoría no ingresa por la vía de la acumulación de conocimientos posibles de ser volcados a quien escuche.

Como se hizo mención anteriormente, el campo desde donde se extraen los conceptos teóricos a transmitir encuentran su sentido justamente en el campo de la clínica, entendiendo a la misma tal como Lacan (1981) la define en su discurso de apertura a la sesión clínica; a saber, "la clínica es lo que se dice en un psicoanálisis" (p. 4) Se verá desde el origen, así como Lacan (2007) menciona en su texto *Mi Enseñanza*, que todo el desarrollo conceptual del psicoanálisis se encuentra sujeto a una lógica discursiva, enunciativa, que es ajena a la posibilidad de que la enseñanza se dé en términos de transparencia.

Este campo concerniente a la enunciación y al decir, desde donde nos posicionamos en el presente desarrollo, merece una detención especial y con este fin es que cabe mencionar el aporte de dos autoras que referencian el tema. En primer lugar, Bárbara Cassin (2013) invita a trazar la idea de la presencia del analista como los sofistas de nuestra época; marcando una diferencia con la figura del filósofo en lo que concierne a la relación con el sentido, del saber y con la verdad. Según la autora el decir, el campo del discurso y la enunciación, produce la verdad como un efecto lateral y en este decir lo que se pone en juego es la posición de quien escucha. Mientras que los filósofos, según Cassin, son hijos del asombro los sofistas exageran esta posición e intentan sacarle al otro una pregunta más, una nueva consecuencia. En esta medida, se entiende al

psicoanálisis como un sofismo, en tanto que la clínica nace en el fallido; en lugar de aspirar como la filosofía a encontrar sentidos, a construir conceptos que sean consistentes, el psicoanálisis se basa en el equívoco. En síntesis, lo que se quiere destacar del desarrollo de la autora es esta distinción desde donde se posiciona el psicoanálisis cuando se trata del saber, "lo que los analistas tienen que saber es hay un saber que no se calcula" (Cassin, 2013, p.63); una distinción que en este escrito presentamos haciendo contraste con el modelo sociocultural actual de construcción de conocimiento.

En otra línea de pensamiento, pero en continuación con la cuestión del saber, Kohan (2020) ofrece una reflexión sobre este tema que contribuye al punto del cual partimos en esta presentación; a saber, el poder situar el sentido de los fundamentos del psicoanálisis en el campo del cual se extraen; es decir, la clínica definida como un decir. Sobre esto la autora menciona:

La escisión entre el decir y saber es acaso uno de los fundamentos del psicoanálisis. Poner en juego un decir es hacer fracasar lo que se sabe (...) es bordear los agujeros sin la pretensión de obturarlos, es hacer de los agujeros un lugar donde puede empezar a respirar un deseo. Poner en juego un decir es hacer de los tropiezos una tierra fértil para que crezca lo inútil, lo que no sirve para nada, en las antípodas de los mandatos de productividad y utilitarismo. (Kohan, 2020, p.16)

Es posible notar, nuevamente cómo el saber se desenvuelve al interior del campo del psicoanálisis de un modo diverso a las exigencias o mandatos que el contexto sociocultural actual tiene para con este tema.

Ahora bien, retomando la presentación del desarrollo y sin el objetivo de adentrarnos a un análisis sociológico sobre este contexto; lo que surge como pregunta ante este panorama es ¿Cómo recoge el psicoanálisis estas exigencias socioculturales? ¿Cómo se piensa la transmisión de la práctica psicoanalítica en un contexto que parece rechazar las fallas en el saber?

Estos interrogantes nos invitan a introducirnos a la tarea de situar y desarrollar lo que se menciona como lo imposible en psicoanálisis, tanto en lo referente a sus fundamentos como a su transmisión. Con este fin deberemos detenernos en el desarrollo de las primeras categorías de análisis que permitirán desplegar las problemáticas referidas a dicha imposibilidad; entre éstos los conceptos de verdad y saber.

Cap 1. 1 Política Semiótica

¿A qué hace referencia cuando se menciona el manto engañoso que acompaña el saber en psicoanálisis? ¿Qué es aquello que dificulta la enseñanza de la teoría psicoanalítica? ¿Qué impide que alguien se ubique en posición de poseer un saber anclado a una realidad que se desprenda de la experiencia del análisis a modo de verdad? Todas éstas son preguntas que encuentran un sentido en lo que se conoce como la problemática del signo en la clínica psicoanalítica, en tanto que el mismo se caracteriza en este marco como estructuralmente desligado de todo lazo con objeto alguno. La temática del signo comienza a plantearse como problemática en el momento en el que ahí donde se pretende, como expone Foucault (1963), que haya alguien que no se deje engañar por las apariencias, que pueda enlazar el signo con su representante, allí donde se solicita alguien que descifre la verdad oculta tras el signo es justamente donde en psicoanálisis ese alguien no funciona sino como vacío, como un supuesto.

Siguiendo el planteo propuesto por Guy Le Gaufey (2004) la demostración clínica

se sustenta en una política semiótica apoyada en esencia a la concepción clásica del signo, concepción que ha acompañado a la posición de la clínica médica desde el siglo XIX, mientras que si hablamos de clínica psicoanalítica el asunto sobre el signo es más ambiguo. Continuado con los aportes del autor, éste toma la definición clásica que da Charles Peirce, según la cual un signo es algo que toma el lugar de algo para alguien; podríamos decir que hay clínica cuando el signo se ha vuelto enigmático; es decir cuando

6

la relación entre el signo y lo que éste representa se ha vuelto confusa, y cuando esto sucede quien se encarga de devolver la claridad va a ser el clínico inaugurando justamente la tarea clínica. De esta manera se podría plantear diferentes lugares que hacen a esta escena clínica: en primer lugar, el signo, después aquello que el signo representa (sea un objeto, otro signo, un concepto) y, por último, aquel para quien el enlace entre los primeros dos es relevante. La verdad, desde esta perspectiva, radica directamente a la realidad en la medida en que los signos clínicos son una expresión directa de la misma.

¿Cuál es la ambigüedad que acarrea la llamada clínica psicoanalítica? Justamente tiene que ver con el hecho de que el lugar de terceridad, desde el cual se puede ver el lazo entre el signo y su representante, no funciona como tal; y no sólo eso, sino que la postura que el analista asume ante esta política semiótica consistirá en sostener la escena sin que la significación se dé; Le Gaufey (2004) dirá:

Aquí no se trata de construir un sentido, o de encerrar a cualquier significación, sino de arreglársela de tal manera que uno pueda quedarse a la espera, sufriendo el hecho de que, precisamente, la significación no se dé... Si hay, como se dice a veces, una clínica de la transferencia, ésta tiene que tomar en cuenta, con agudeza, esta tensión peculiar que caracteriza al analista. (Gaufey, 2004, p. 12)

Las consecuencias acarreadas por la ruptura de la figura del clínico, en el trabajo de demostración de lo que ocurre en un análisis, tienen que ver con el desvanecimiento de la posibilidad de un espectador, alumno o testigo; ya que éste requiere necesariamente de aquél que vea el signo en sí mismo para poder demostrar su relación a los ojos de quien no tiene desarrollada esa mirada clínica.

El hecho de que la situación analítica no admita un tercero hace a la dificultad de que lo que sucede en la misma no pueda ser enseñada al modo de una ejemplificación capaz de ser reproducida en una nueva experiencia similar. Por un lado, porque esa verdad que en la clínica médica aparece enlazada directamente a la realidad (al ser el signo una expresión de la misma) no funciona de esa manera en la clínica psicoanalítica; cuestión que se seguirá desarrollando. Por otro lado, porque ya no encontramos una figura que se presente como depositario de un saber sobre el signo; tal como Le Gaufey (2004) afirma “ya no hay nadie allí que vea el signo en sí mismo(...)El signo, tan enigmático en su sentido(...)ha desaparecido como tal; en adelante, para enseñarlo, habrá que construirlo” (p.10). En definitiva, la transmisión del psicoanálisis entra en conflicto en la medida en que hay algo, una pata, según el autor, que le falta a esta clínica e imposibilita o dificulta el poder enseñar qué hacer en dicha práctica.

En síntesis, el desarrollo sobre la política semiótica permite exponer la relación rebelde que la teoría psicoanalítica mantiene en la tarea de enseñanza con el sentido. Entendiendo que en esta teoría el saber no está dado de antemano, sino que se relaciona con el orden del desconocimiento, de la incerteza y será a partir del trabajo sobre estas opacidades que puede alcanzarse algo parecido a la verdad.

1.2. Concepto.

Es casi humillante que luego de un trabajo tan prolongado sigamos tropezando con dificultades para concebir hasta las constelaciones más fundamentales, pero nos hemos propuesto no simplificar ni callar nada. Si no podemos ver claro, al menos veamos mejor las oscuridades. (Freud 1926, p.118)

Todo el marco de desencuentros con el sentido, tal como se expuso previamente, nos introduce al planteo de un tema fundamental a la hora de analizar un asunto como el de la enseñanza que tiene que ver con ¿cómo se conciben los fundamentos del psicoanálisis? Es decir, cómo se comprenden los conceptos. La manera en la que

7

funciona el conjunto de saberes que componen los conceptos del cuerpo teórico de una disciplina es una pieza central en el trabajo de formación dentro de un campo. Sin más rodeos, y anticipándonos al desarrollo de este apartado, partimos del posicionamiento heredado de Lacan (1964) referente al rechazo del concepto; según el cual estos fundamentos tienen su valor al interior de un campo específico. En la apertura de lo que hoy se conoce como su primer seminario Lacan (2019) refiere que “los conceptos poseen su orden original de realidad. No surgen de la experiencia humana, si así fueran estarían bien constituidos” (p.12). En esta medida es necesario dar cuenta cuál es la experiencia de la cual emerge el concepto, de qué hablamos cuando nos referimos a que campo en el que los conceptos adquieren su valor no condice con la posibilidad de exigir de los éstos la generalización cristalizada que permita una circulación certera y transparente.

En resumidas cuentas, el campo al que se hace mención no es otro que el de la clínica, la cual se encuentra sujeta a una experiencia de singularidad que atenta a la posibilidad de dar cuenta lo que sucede en ella en su totalidad y por tanto que funcione como ejemplo reproducible y/o aplicable a otros casos. Haciendo referencia al carácter de singularidad que envuelve a toda experiencia clínica vale remitirse a los escritos de Freud (1923 [1922]) en donde caracterizando la práctica psicoanalítica plantea:

El psicoanálisis no es un sistema como los filosóficos, que parten de algunos conceptos básicos definidos con precisión y procuran apresar con ellos el universo todo, tras lo cual ya no resta espacio para nuevos descubrimientos y mejores intelecciones. Más bien adhiere a los hechos de su campo de trabajo, procura resolver los problemas inmediatos de la observación, sigue tanteando en la experiencia, siempre inacabado y siempre dispuesto a corregir o variar sus doctrinas. (Freud, 1923, p.249)

En esta exposición Freud sitúa el carácter del psicoanálisis como ciencia empírica, mostrativa de lo que sucede en ese encuentro específico de la clínica. Resulta de interés destacar que la epistemología freudiana, su modo de construcción de conocimiento, lejos está de tener como objetivo construir ideas cerradas, concepciones que agoten con sus explicaciones el mundo entero, sino que sus conceptos surgen de una necesidad explicativa de procesos psíquicos puntuales de la experiencia clínica y son utilizados siempre y cuando sean útiles y no haya otro que pueda explicarlo mejor. A lo largo de sus obras, Freud remarca esta postura hacia sus conceptos a cada paso; situando particularmente este fragmento del texto Introducción del narcisismo en donde expone su posición con respecto a los conceptos:

Tales ideas no constituyen, en efecto, el fundamento sobre el cual reposa tal ciencia, pues

la verdadera base de la misma es únicamente la observación. No forman la base del edificio, sino su coronamiento, y pueden ser sustituidas o suprimidas si daño alguno. (Freud, 1979, p. 75)

A las mismas conclusiones nos acerca la exposición de Assoun (2003) al momento de dar cuenta de lo que se trata el concepto, mencionando que “nada sería más funesto para el psicoanálisis que ‘disolver’ sus conceptos, adquiridos en el campo de su experiencia clínica, en categorías filosóficas” (p.10). Así, el autor llega a la idea de que “el

psicoanálisis elabora sus conceptos a partir de una experiencia específica - la clínica- y rechaza cualquier fidelidad con una ‘racionalidad’ diferente, se trate de la filosofía o de las ciencias exactas humanas” (ibid. p.11).

Con el fin de continuar enfatizando el carácter que tiene esta particularidad del concepto en psicoanálisis nos remitimos a lo expuesto por Allouch (1993) quien, haciendo mención a lo que formula como el problema epistemológico del psicoanálisis, expone que el mismo radica en que en psicoanálisis no habría eso que según Kuhn se define como ciencia normal, es decir la cuestión de un paradigma estable y aceptado que permite ampliar su campo de aplicación. El psicoanálisis nunca ha dejado de interrogarse sobre

su estatus de saber, no hay un momento en el que su saber, y en extensión también los

8

conceptos fundamentales de la disciplina, se hayan cristalizado tanto como para ser compartidos y reconocidos socialmente, siempre se están cuestionando. Esto lo lleva a plantear cierta deriva a la que se encuentra sometido el concepto en esta disciplina; a saber, el autor menciona “esta sucesión indica que no hay fórmula definitiva en psicoanálisis, que el análisis está condenado a una suerte de curso loco desde que la invención del saber -por tanto, su hacer saber- es también aquello que lo vuelve caduco” (Allouch, 1993, p.16)

A similares conclusiones nos remite Bleichmar (2010) mencionando:

La enseñanza, la transmisión del psicoanálisis, sólo puede ejercerse en el marco de un recorrido que permita repensar los propios callejones sin salida (...) como una enseñanza que iba marcando en su recorrido las reflexiones acerca de sus dificultades internas, como un proceso de retorno sobre los enunciados anteriores (Bleichmar, 2010, p.29)

Según la autora, cuando la reflexión no se da se propicia un malestar producido por el aferramiento a paradigmas insostenibles y a la reproducción de enunciados empobrecidos por la no apropiación de los mismos. Cabe destacar que para Bleichmar la revisión sobre los fundamentos internos al psicoanálisis es mencionada como una condición necesaria para su enseñanza.

Las palabras de Bleichmar, por otro lado, nos pueden remitir a una comparación que Freud realiza en su momento y que convoca a reflexionar, sobre la cuestión de la enseñanza y de sus dificultades internas; a saber, Freud dirigiéndose a quienes pretendan aprender por medio de los libros el juego del ajedrez advierte “Únicamente el ahincado estudio de partidas en que se midieron grandes maestros puede colmar las lagunas de la enseñanza. A parecidas limitaciones están sujetas las reglas que uno puede dar para el ejercicio del tratamiento psicoanalítico” (Freud, 2017, p.125). Esta cita nos da pie a introducirnos a una problemática clave alrededor del concepto que es, retomando las palabras de Freud, el límite.

1.3. El límite del concepto

No se tratará de gestar términos, sino de

no dejar de señalar el límite que el concepto en cuestión no podría franquear sin destruir los fundamentos de la teoría psicoanalítica misma (Masotta, 1991)

Todo este desarrollo detenido en la cuestión del funcionamiento del concepto, sobre todo la conclusión a la que nos conduce Allouch (1993), nos permite plantear aquello que definiríamos como el límite del concepto, siendo esta una definición aportada por la lectura de Masotta (1991); es decir, el borde desde el cual ese concepto teórico deja de funcionar al momento en el que deja de estar inscripto al interior del campo y empieza a hacerlo como concepto aislado y universal.

Este límite lo introducimos ligado al planteo de Freud (1937) sobre las tres profesiones imposibles en donde nos sitúa lo imposible de enseñar “y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones imposibles en que se puede dar anticipadamente por cierta insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antigua consabidas, son el educar y el gobernar” (p.249). Sobre lo imposible y sus posibilidades de alojamiento en el trabajo de enseñanza nos abocaremos próximamente.

La importancia de delimitar esta característica distintiva, presente en el concepto psicoanalítico, radica en que es justamente el límite el que nos abrirá paso a formular la posibilidad de su enseñanza. Entendiendo a su vez que, el hecho de que el concepto no nos permita realizar una enseñanza del mismo siguiendo la lógica del modo tradicional o de las exigencias contextuales de universalidad y certeza de las cuales partimos, no implica que no haya enseñanza. Tal como lo menciona la autora Diana Paulozky (2023)

9

“La enseñanza es, no sólo posible, sino necesaria. La enseñanza es posible si se mantiene en los bordes del no saber, dejando siempre un espacio que nos interroga” (p. 83).

De manera análoga a lo expuesto por la autora, Claudio Godoy (2023) arriba a una conclusión similar, acentuando el hecho de que hablar de imposibilidad no implica demarcar una impotencia que impida finalmente que la enseñanza se dé; asimismo el autor expone:

La imposibilidad encontrada en toda transmisión de la experiencia analítica no es ajena a ella, pues forma parte de la verdad misma del caso. Pero ella, a diferencia de la impotencia, siempre nos brinda una chance para que la enseñanza se renueve y alcance a provocar el saber hacer ahí (Godoy, 2023, p.99)

En resumen, el límite del concepto que demarca las imposibilidades para desde ahí fomentar la posibilidad de la enseñanza nos encamina a las huellas del origen mismo del surgimiento del psicoanálisis y al gesto de su fundador. A saber, ese gesto freudiano de no limitarse a los aciertos, a lo que se comprendía, a lo que cerraba sino de inmiscuirse humildemente en los fracasos, en lo que no encaja, en los impasses tratando de dar cuenta de ellos. Es justamente éste rasgo el que ingresa por la vía de lo que llamaremos, siguiendo a Lacan (1962), el deseo del enseñante y el que nos abre un camino de posibilidad a la enseñanza del psicoanálisis a partir del trabajo de la transmisión.

Capítulo 2.1 Enseñanza

Si hay algo que el Psicoanálisis debería forzarnos a mantener obstinadamente, es que el deseo de saber no tiene ninguna relación con el saber (Lacan, 1969-1970)

La apertura de este capítulo remite necesariamente a una pregunta que funciona como bisagra entre lo expuesto y lo próximo a exponer; a saber “¿Qué es enseñar, cuando lo que se trata de enseñar, se trata precisamente de enseñarlo no sólo a quien no sabe, sino a quien no puede saber?” (Lacan 1962, p.26).

Tal como aprendimos a captar, desde los inicios de la disciplina, el comienzo de toda posibilidad suele abrirse paso por lo que deja de funcionar; justamente por esto es que el desarrollo de este escrito comienza por exponer los límites, los bordes, la falta. Parafraseando a Lacan (1962) la caída, la falta, es la condición para que algo advenga y tratándose de nuestro tema, la enseñanza, las cosas no se dan de otra forma porque lo que va permitir que ésta advenga es el deseo, el cual siempre se encuentra anclado a la economía del resto.

La enseñanza del psicoanálisis estará atravesada necesariamente por la apertura de ese no saber que no puede colmarse por la acumulación de saberes. Siguiendo el desarrollo de Miguel Furman (2023) podríamos amalgamar lo expuesto a partir de su idea de que “lo imposible de enseñar, lo que no se enseña, no implica que no se pueda enseñar, sino que hay que considerar, en el núcleo de todo acto de enseñanza, un real imposible de anular” (p. 103).

Antes de introducirnos a lo que implica la enseñanza a partir del deseo y del no saber es menester mencionar que las dificultades que acompañan la enseñanza del psicoanálisis datan del inicio de las producciones de su fundador; la cuestión de cómo enseñar los resultados obtenidos de la experiencia de la nueva práctica que Freud se encontraba erigiendo fue una preocupación radicada por el hecho de que éstas no coincidían o amoldaba con los formatos o marcos con los cuales se encontraba habituado a trabajar en su formación médica como neurólogo. Preocupación que lo ha llevado a formular un escrito dedicado a dar cuenta de que la dificultad anclada a la exposición y comprensión de la teoría no radica en el entendimiento o en la intelectualidad del receptor

10

de la enseñanza sino que es una dificultad afectiva, y la asocia justamente a los formatos en los que la información se movía en las escuelas de psicología de la época; a lo cual termina agregando que a causa de éstas intelecciones la enseñanza del psicoanálisis se encontraría librada a que nosotros mismos procuremos las primeras orientaciones hacia ello (Freud 1917). Freud no sólo se encargó de fundar una teoría y una práctica, sino que compuso un estilo de enseñanza; una tarea de composición que heredará quien se avvicine en el camino de enseñar aquello que acontece en la práctica analítica.

Al igual que Freud en su momento, Lacan (2003) ha enfatizado sus advertencias sobre las dificultades que trae consigo, en nuestro campo, el guiarse por la comprensión (p.453), ya que el psicoanálisis imparte un saber que no puede dominarse del todo. No es propio del discurso analítico brindar una enseñanza desde una posición de propiedad sobre el saber, por naturaleza el posicionamiento analítico excluye la dominación en la medida en que en el discurso del psicoanálisis notamos que, en el lugar de agente, en el lugar en el que efectivamente alguien podría posicionarse como amo de ese saber a igual modo en el que si sucede en el discurso del maestro, lo que aparece es el objeto a (Lacan 1978)

A lo largo del Seminario X Lacan (1962) trabaja la cuestión de la enseñanza ligada a dos de los conceptos principales del desarrollo, el deseo y la falta, estableciendo una marcada diferencia entre lo que implicaría enseñar dando lugar a la falta. En este escrito el autor menciona:

Que a alguien se le pueda plantear la cuestión del deseo del enseñante es señal (...) de

que hay una enseñanza (...) Allí donde el problema no se plantea, es que hay un profesor. El profesor existe cada vez que la respuesta a esa pregunta está, por así decir, escrita (...) es aquel que enseña sobre las enseñanzas.

Dicho de otra manera, hace un recorte sobre las enseñanzas (...) se trata de algo análogo a un collage (...) Si hicieran su collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta (...) Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza. (Lacan, 1962, p.187)

Es posible entender, siguiendo las huellas de lectura del autor, que quien se vuelca a la tarea de enseñar el psicoanálisis lo hace sosteniendo la difícil tarea de dejarse atravesar por la falta inherente a la estructura misma de la teoría y de los fundamentos de ésta. Ya que es este vacío el que posibilita la instauración de un deseo necesario para poder enseñar desde lo vivo, desde lo novedoso.

En la misma línea de pensamiento Laurent (2000), retomando a Miller, señala que “no se puede enseñar lo que uno sabe, de la misma manera en que uno no ama dando lo que tiene. Si el enseñante quiere transmitir todo lo que sabe, quiere dar todo lo que tiene, lo que produce es aburrimiento” (p.45). Y en consonancia en primer lugar, con lo expuesto alrededor del concepto de límite y de manera secundaria con la proximidad al desarrollo sobre cómo fomentar la enseñanza el autor argumenta:

La dificultad de enseñar es la de cómo romper con la conformidad introducida por los intereses del significante amo y por la comodidad de la oreja. En la dialéctica entre amo y enseñante, hay que luchar contra la fabricación de significaciones ya hechas. Nuestro esfuerzo como enseñantes consiste en conseguir dar a cada noción, no una historia muerta sino su propia vida. Hay que encontrar cada vez la pregunta a la que viene a responder cada noción enseña nada. Si la encontramos, la enseñanza puede llevar a ser vida y enseñar lo vivo. (Laurent, 2000, p. 18)

En definitiva, es este deseo de enseñanza, es la noción de la enseñanza de lo vivo, lo que funcionará como motor para pensar una manera de alojar lo que se presenta como lo imposible de enseñar.

Capítulo 2.2 Lo que no se enseña

Aquello que ingresa por la vía de lo que no se sabe, lo que no se enseña de la teoría psicoanalítica requiere ser abordado desde lo que se transfiere. La transferencia adviene, en la enseñanza, como una respuesta dirigida a posibilidad de sostener la problemática que se funde en la hiancia estructural existente en la teoría.

Retomando lo expuesto con anterioridad, las posibilidades de que haya una enseñanza que no menoscabe los fundamentos del psicoanálisis estará condicionada por la emergencia de un deseo, del deseo del enseñante (el cual entra en relación con el deseo del analista), y que sólo se sostiene por la conservación de un blanco, de una ausencia, de un no-saber. Tal como lo desarrolla Paulozky:

Entonces podemos encontrar la enseñanza ligada al saber (que requiere de un profesor, un amo que la encarne) y que distinguimos de la enseñanza del discurso analítico (que está ligada al deseo del enseñante, cuya causa la encuentra en la transferencia provocada y animada, por un deseo vivo). (Paulozky, 2023, p.85)

De esta manera se entiende que la tarea de alojar la imposibilidad intrínseca de los fundamentos del psicoanálisis, siendo ésta la pregunta de la cual partimos, estará dada por el esfuerzo de sostener un deseo vivo de enseñanza, una enseñanza que parta

desde el no-saber y no desde el cúmulo de concepciones que cierran y encajen. Esta tarea es lo que definimos como la transmisión que encauza la enseñanza hacia su posibilidad. Eso que no se enseña del psicoanálisis se transmite; así es como nos lo anticipa Laurent (2000) retomando la articulación entre enseñanza y transmisión “no toda transmisión es enseñanza, pero la enseñanza es una forma de transmisión(...) en la enseñanza hay que incluir lo imposible de enseñar. Aquí se ubica la articulación entre enseñanza y transmisión” (p.24).

Lo que no se enseña se encuentra ligado al trabajo de reconocer, por parte de quien enseñe, cuán marcados estamos como sujetos a la propia falta y a lo que se desprende en el acto de enunciación. Ya que a fin de cuentas de eso se trata el trabajo de análisis, de trabajar en el campo de la enunciación exagerando la posición de que la significación no se cierre soportando la interrogación y el malentendido. Sobre esto nos orientan Domenicucci y Gadea (2016) al caracterizar la figura del maestro ignorante recuperando con este concepto las inscripciones que se han desarrollado a lo largo de este escrito:

la figura del maestro que transmite un saber vivo, no constituido, ni instituido. Un saber que no se puede repetir. Si hay repetición hay profesor. El maestro ignorante sabe hacer, dejando un lugar vacío. No es tanto su ciencia lo que enseña, si no su posición. El maestro no explica, juega con el silencio. El psicoanálisis es una profesión imposible, en tanto trabaja con lo real, que se transmite en acto, como un “no saber”. El enseñante de psicoanálisis es un maestro ignorante. El recorrido es inquietante y singular, siempre distinto. (Domenicucci y Gadea, 2016, p. 221)

Enfrentarse a la labor de agujerear los impulsos de obturar la pregunta, el poder permanecer permeables al no saber siempre latente y dispuesto a irrumpir cualquier enunciado es lo que va a permitir que surja ese margen de libertad, anticipado por Lacan (1960), necesario para que advenga ese saber vivo presente en la transmisión. El caracterizar el saber como vivo conlleva la intención de destacar que en tanto tal no puede ser manipulado, dominado, sin perder en este acto gran parte de su existencia alojada en lo novedoso, en lo que no se sabe y que puja por imponerse, de ese real imposible de anular.

En la misma línea de lo que se desarrolló alrededor del concepto del maestro ignorante es que destaco el aporte que hace Rodríguez Ponte (2010) citando la diferencia entre la ignorancia docta e ignorancia común de Lacan distinguiendo a la primera como

12

la posición que toma quien sabe que no sabe, postura propicia para aprender, mientras que la ignorancia común no tiene que ver con la ignorancia sino con el saber, un saber constituido por las capas de saber acumulado que se sitúan, haciendo de obstáculo entre quien desea aprender y la novedad que puede aportar una situación.

Me detengo en este aporte con el fin no sólo de recuperar la importancia que tiene, nuevamente, el no-saber como promotor para la enseñanza y aprendizaje de la teoría sino también porque nos permite repensar la exigencia contextual de la cual partimos en la presentación de este escrito. A saber, la imposición de construir saberes transparentes se ubica siguiendo la misma lógica de la acumulación de saber, capas y capas de saberes que aseguran tener respuestas certeras como promesa de funcionalidad y productividad. Sobre esto Rodríguez Ponte toma la postura de advertirnos que estas exigencias, que en este ensayo situamos como provenientes del contexto, forman parte de nosotros y es parte de un trabajo constante el estar alertados sobre “la ignorancia común que a uno lo habita” (Ponte, 2010, p. 3).

Desde otra perspectiva, se aproxima un aporte extraído de la lectura de Muñoz

(2011) abordando la problemática del diagnóstico y las estructuras clínicas, pero que, a los fines de esta exposición, puede ser volcado a la temática que estamos desarrollando. El autor en su desarrollo menciona que existe una cualidad en el abordaje del psicoanálisis en el cual la lógica de trabajo va desde lo singular a lo particular descompletado en este acto cualquier fin clasificatorio o universal. Estas intelecciones que Muñoz desarrolla permiten esclarecer la lógica de la enseñanza y transmisión del psicoanálisis, en tanto que la propuesta implica no subsumir la teoría a modo de paradigma o regla general como respuesta a lo que se debe enseñar, sino elevar la enseñanza al paradigma y que las preguntas, los vacíos y lo que no se sabe funcione como motor a cuestionar nuestros fundamentos.

A modo de cierre de este apartado se hará referencia a un fragmento del desarrollo del autor donde caracteriza la lógica de singularidad que acompaña el abordaje del psicoanálisis diciendo “es una singularidad que vacía, que descompleta en tanto no tipifica al sujeto de la enunciación, sino que delinea su estilo único” (Muñoz, 2011, p.44). En síntesis, la transmisión del psicoanálisis se encuentra atravesada por esta singularidad que no admite repeticiones o universalización sino que nos enfrenta al trabajo de reinventarnos y descubrir cada vez cómo enfrentarnos con aquel vacío del no-saber construyendo un estilo único de enseñanza.

Conclusiones

De esta manera, se llega a la conclusión de considerar que existe en la tarea de enseñanza del psicoanálisis un imposible; hay un margen en este trabajo que se presenta como reticente a la enseñanza y que hace de obstáculo a cualquier exigencia que proponga un tipo de saber universal, instituido y constante.

Primeramente, se ha situado el marco desde el cual se imparte la premisa de imposibilidad que envuelve a los fundamentos del psicoanálisis y que presentamos como interpelados por las exigencias socioculturales mencionadas; este marco es el de la lógica enunciativa a la cual se encuentra sujeta la clínica psicoanalítica, definida por Lacan (1981) como aquello que se dice en un análisis. Dicha lógica, inscrita en un decir, implica poner en juego un funcionamiento de las nociones de saber y verdad que, de manera contraria a la lógica utilitarista y productivista de la época, aparecen

amalgamadas con lo fallido, con lo equívoco e inútil.

Por consiguiente, por un lado, consideramos que desde el psicoanálisis no se toma esta exigencia como un fin al cual aspirar alcanzar sino como un motor, causa, que nos permite cuestionar los propios fundamentos, repreguntarnos sobre las concepciones construidas y movilizar nuevos y antiguos vacíos que permitirán orientar caminos desconocidos. Siguiendo a Laurent (2000) el ser sensibles al contexto no sólo es necesario en la enseñanza de nuestra práctica, sino que permite también despertar lo que hay de síntoma social al interior de las demandas a la psicología (p.19). Y, por otro lado, hemos desarrollado la idea de que aquello que se presenta como imposible de enseñar en psicoanálisis, que paradójicamente no impide su puesta en escena por medio de lo que se definió como la transmisión de un saber vivo.

La imposibilidad estructural inherente a los fundamentos del psicoanálisis ha sido argumentada por la particularidad que acompaña el sentido en la teoría psicoanalítica, la cual se apoya en aquello que sucede en esa experiencia que llamamos clínica, en tanto que la misma se presenta despojada de un lazo con una realidad que se caracterice por ser tangible y reproducible a los ojos de terceros, sino que se tratará de una ligada a la lógica sexual del inconsciente.

Llegamos a la conclusión de que el saber no está dado de antemano en esta teoría, siendo ésta una cualidad que acompaña cada concepto que compone su cuerpo teórico, el cual permanece necesariamente reinventándose ante cada interrogación. El concepto psicoanalítico se sostiene en el límite enmarcado por el campo clínico desde el cual extrae su sentido; estos conceptos valen al interior de la teoría (Masotta 1991).

De esta manera, entendemos que los fundamentos del psicoanálisis son sensibles a ser cuestionados y repensados por las circunstancias contextuales, sin que esto suponga un intento de colmar toda pregunta con un saber que funcione como respuesta absoluta y acabada. Mientras que, por otro lado, los límites en los que se encuadran los conceptos psicoanalíticos y que dificultan el poder enseñar lo que sucede en nuestra práctica de una manera transparente y certera no resultan en la ausencia de enseñanza; es decir que la imposibilidad determine una importancia. Al contrario, se trata de incluir el campo del no-saber y de lo imposible de enseñar, lo que permite abrir la puerta a transmitir un saber vivo impulsado por un deseo de enseñanza.

Tal como se ha anticipado con la pregunta de Lacan (1962) la enseñanza del psicoanálisis se encuentra atravesada por un no-saber que no puede ser anulado, existe un real en la enseñanza que actualiza lo que no cesa de enseñarse; lo cual insta un vacío imposible de colmar y con el cual deberá arreglárselas quien se adentre en la tarea de transmisión del psicoanálisis.

La problemática a la cual nos abocamos en el desarrollo de este escrito acerca de ¿cómo sostener actualmente la imposibilidad estructural alojada en los fundamentos del psicoanálisis, en la tarea de la transmisión de dicha teoría? Encuentra su abordaje en la transmisión que se inscribe como una respuesta orientada a sostener una enseñanza impulsada por un saber vivo, un saber que no puede ser dominado pues no es poseído ni producido por quien enseña.

Concluimos con la apuesta de continuar abriendo las preguntas sin que éstas tengan como intención una respuesta absoluta, a heredar el gesto freudiano de no encerrarnos en las concepciones ya construidas, a estar advertidos sobre la importancia de trabajar de manera recurrente contra el cúmulo de saberes que a uno lo habita, a no conformarnos con la comodidad de la comprensión y lo que cierra; sino a ser sensibles a los avatares y oscuridades inacabadas que cada época tiene para ofrecer. Entendiendo que quien enseña el psicoanálisis se encamina en un viaje que comienza con algunas marcas y huellas en el camino pero que no sabe dónde lo llevará, ni cuáles son los

interrogantes y cuestionamientos que van a aparecer en el recorrido; la clave estará en las posibilidades de ser permeables a lo novedoso y dejarse atravesar por ese saber que, en tanto vivo, insiste en no dejarse dominar por los mandatos de utilitarismo y productividad propios del espíritu de la época.

Referencias Bibliográficas

- Allouch, J (1993) *Freud, y después Lacan*. Edelp S.A. Buenos Aires
- Assoun, P L (2003) *El vocabulario de Freud*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Bleichmar (2010) *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.

Buenos Aires

Byung-Chul Han (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial. Barcelona.

Cassin, B (2013) *Jaques el sofista: Lacan, logos y psicoanálisis*. Manantial. Buenos Aires.

Domenicucci y Gadea (2016) *El maestro ignorante y la enseñanza del psicoanálisis*. Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires.

Freud, S (1917[1916]) *Obras completas XVII: Una dificultad en psicoanálisis*. Amorrortu. Buenos Aires

Freud, S (1923 [1922]) *Obras completas XVIII: Psicoanálisis y Teoría de la libido*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Freud, S (1926) *Obras Completas XX: Inhibición Síntoma y Angustia*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Freud, S (1937) *Obras completas XXIII: Análisis Terminable e Interminable*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Freud, S (1979). *Obras Completas Tomo XIV: Introducción al narcisismo*. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires, Argentina

Freud, D (2017). *Obras Completas XII: Sobre la iniciación del tratamiento*. Amorrortu Ediciones. Buenos aires.

Foucault, M (1963) *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI. Bueno Aires

Furman, M (2023) *Lo que no se enseña*. Revista Lacaniana de Psicoanálisis Vol. 33. 100-104.

Godoy, C (2023) *Abrir camino en la enseñanza*. Revista Lacaniana de Psicoanálisis Vol. 33. 95-99

Kohan, A (2020) *Y sin embargo, el amor*. Paidós. Buenos Aires

Lacan J, (1962) *Seminario X La Angustia*. Paidós. Buenos Aires.

Lacan, J (1964) *Seminario XI Los cuatro conceptos fundamentales*. Paidós. Buenos

aires Lacan, J (1960) *Seminario XVII El reverso del psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires

Lacan, J (2003) *Escritos I*. Siglo XXI. Buenos Aires

Lacan, J (1972) *Seminario XX Aún*. Paidós. Buenos Aires

Lacan, J (1978) *Lacan por Vincennes*. Revista Lacaniana nº11. Escuela de la Orientación Lacaniana

Lacan, J (1981) *Apertura a la sesión clínica*. Rev.Ornicar 3. España

Lacan, J (2007) *Mi Enseñanza*. Paidós. Buenos Aires

(2000) *¿Cómo se enseña la clínica?* Cuadernos del Instituto Clínico de Buenos Aires Le
Gaufey, G (2004). *¿Es el analista un clínico?* Revista de Psicoanálisis nº 3. Buenos Aires Le
Gaufey, G (2004) *Una clínica sin mucho de realidad.* Revista Página Literal Masotta, O (1991)
Lecciones de introducción al psicoanálisis. Gedisa. Barcelona, España. Muñoz, P (2011) *Las
locuras según Lacan.* Buenos Aires. Letra Viva

Paulozky, D (2023) *Lo que no se enseña ¿se transmite?* Revista Lacaniana de Psicoanálisis
Vol. 33. 82-86. Escuela de la Orientación Lacaniana

Ponte, R (2010) *Sobre las estructuras clínicas.* Escuela Freudiana de Buenos Aires. Buenos
Aires.