

# El psicoanálisis es más que una propuesta clínica

José Eduardo Tappan Merino

Psicoanalista

En la actualidad, muchas de las teorías del análisis social ignoran su herencia con otras propuestas o simplemente no la reconocen, en parte, como daño colateral de la cultura de consumo en el ámbito de la producción de ideas, como si las elaboraciones del pasado fueran caducas y reemplazables por fuerza, por lo que los investigadores y maestros debieran ocuparse sólo de las modas intelectuales, desechando los problemas clásicos –que han ocupado a centenares de generaciones de pensadores–. De todas maneras, hay temas sociales que exigen una apuesta concertada pues únicamente logran edificarse con una densidad teórica rica y compleja. Por esto, comienzo esta ponencia con la *Escuela de Frankfurt* que se constituye alrededor de 1923 y 24, pero será hasta 1930 que consolida su carácter crítico con la dirección de Horkheimer, quien desarrolló una propuesta sistemática que llamó *Teoría Crítica*, cuyo estilo caracterizaría la perspectiva de la escuela en los análisis sociales. Esta perspectiva crítica muestra sobre todo la relación de las propuestas de Hegel y de Marx, y también incluye al psicoanálisis aunque tardíamente; primero, debido a los trabajos de Herbert Marcuse y Erich Fromm en la década de los cincuenta y, luego, con Jürgen Habermas a principios de la década de los sesenta, ya ubicado en la segunda época de la Escuela.

La *Escuela de Frankfurt* se constituyó a contracorriente de los acartonamientos metodológicos de los académicos universitarios; a contracorriente de la vaguedad y abstraccionismos filosóficos que no dialogaban con los problemas concretos, denunciaba los procedimientos institucionalizados que intentaban legitimar los usos y costumbres de los anquilosados cuerpos académicos estratificados de las universidades europeas. Las ideas florecen al aire libre, abonadas y regadas por la discusión y con su exposición a otros campos del saber, a fin de podar la plaga de los dogmatismos y los esquemas.

Lo relevante de la *teoría crítica* es el peso que le asigna a los contextos, a los complejos entramados de determinaciones de cada uno de los fenómenos que estudia, porque son esas relaciones las que establecen su especificidad. No es una teoría que busque esencialismos, noúmenos, o planos ontológicos; simplemente propone que la identidad de un fenómeno es efecto de la interacción con un conjunto mayor de éstos, como sabemos: el todo no es la suma de las partes, sino las relaciones que se establecen entre las partes. Por consiguiente, *la teoría crítica* distingue claramente que estas relaciones entre los fenómenos adquieren pesos distintos con respecto al conjunto en un momento particular; entonces es posible que lo económico, lo político y, en ocasiones, las circunstancias sociales (hambrunas, pestes, guerras, crisis morales, etc.) actúen e influyan de modo implacable en el rumbo de la historia.

Con frecuencia, en los análisis sociológicos el plano de lo ideológico fue subestimado, como si las ideas no fueran otra cosa que el tímido reflejo de los fenómenos que caracterizaban la infra estructura. No sólo en Marx, incluso de alguna manera con Max Weber, los elementos súper estructurales se encontraban comandados por la infraestructura, siempre y cuando se entendiera esta última, que se accedía a la superestructura. En el mismo sentido, se concebía la cultura como una manera particular de relacionarse entre los hombres y con el hábitat; noción desarrollada por los antropólogos, pues se mantenía esta idea de la primogenitura de las relaciones y de las formas de producción, que no es otra cosa que la manera en que los hombres buscan su sobrevivencia, las llamadas por Lewis H. Morgan *artes de subsistencia*, que teñían de modo determinante el resto de las actividades humanas.

Ésta era una de las herencias del materialismo dialéctico, quizá concebido de un modo ingenuo, que escondía una visión naturalista de la sociedad, en la que los hombres buscan esencialmente sobrevivir como sucede con el resto de los animales, como si la permanencia de la especie fuera necesariamente lo más importante. Así pues, en los estudios elaborados durante el siglo XIX dominaba la preocupación de corte económico, relativa a las actividades efectuadas para subsistir y su impacto en la vida de los hombres. No obstante, en la actualidad la autonomía y la importancia del ámbito de las ideas y de las subjetividades han obtenido un lugar incuestionable.

Hoy en día leemos estos trabajos con una perspectiva crítica; encontramos un marxismo doctrinario (de corte bujarinista) y un materialismo ingenuo. Es mucho lo que podemos diferir, discutir y aprender de este movimiento y de sus protagonistas; de todas maneras, en estos momentos prefiero mantener vigente el espíritu de la *Escuela de Frankfurt* para el análisis social y de la cultura; esto es, partir del cóctel teórico constituido ahora por cinco ingredientes principales, dos agregados a la fórmula original: Marx, Freud, Hegel, Lacan y Slavoj Žižek; este último es quien ha logrado una adecuada vinculación epistemológica entre estas distintas perspectivas teóricas, trabajo de verdad complejo, sin que haya producido una propuesta ecléctica, sino una más o menos organizada.

La incorporación de la teoría psicoanalítica freudiana para el análisis social y de la cultura por Marcuse y Habermas tuvo el acierto, primero, de comprender al psicoanálisis como un particular acercamiento a los fenómenos, cuyo abordaje incluía una forma de encubrimiento, de ocultamiento, de esconder la verdad. Por esto, el psicoanálisis es un desvelamiento. Por lo general, aquello que se descubre ha querido ocultarse, ignorarse, aunque palpita desde su lugar de confinamiento. Freud señaló que por su condición de clandestinidad y de censura, las representaciones apartadas de la conciencia adquieren mayor fuerza debido al displacer que causaban. El psicoanálisis en su espíritu mantiene entonces esa búsqueda de la verdad por cruel o despiadada que parezca, lo mismo que la teoría crítica; comprendemos como ambas perspectivas pueden amalgamarse, sin generar rupturas, desfases o inconsistencias epistemológicas.

¿Pero... de qué se trata todo esto? De que preferimos lo malo conocido que lo bueno por conocer, de que los hombres y las sociedades son esencialmente conservadoras, el cambio asusta y se vive como una amenaza. Antes bien, se persiguen las maneras de preservar una patética existencia; en lugar de sacudirse los atavismos que carcomen y degradan desde dentro, como lo decía Fromm: tememos a la libertad. Desesperadamente nos encadenamos a fin de distraernos, ocuparnos de cualquier cosa y crear un complejo entramado de justificaciones que intentan legitimar nuestro papel de víctimas. Y como víctimas, manifestamos que nuestro malestar responde a conspiraciones planetarias, tramas históricas, la presencia de jefes irascibles o padres excesivos o ausentes. Como si dependiéramos de la mala suerte que nos influyera y nos convirtiera en pasivos

mártires de diferentes planos de la injusticia que sin darnos cuenta nos fueron liquidando.

Marx y Freud señalaban la tendencia del hombre a ocultar los resortes y las tramas inconscientes que lo conducen poco a poco a mimetizarse con el entorno y a preservarlo, aunque éste sea injusto. A suponer que se trata de una especie de orden eterno y natural sobre el que no podemos ni debemos hacer nada. Entonces, primero, la crítica se dirige a nosotros mismos, a nuestras maneras de mirar y entender los fenómenos y, segundo, a los fenómenos, ¡esa es la crítica fecunda que nos permite arribar al conocimiento! La crítica que propone la duda cartesiana a todo tipo de certezas constituidas para legitimar el orden social y cultural, de dominación y de injusticia sobre nuestro entorno. No somos entes libres, nos encontramos sujetos y sometidos. Hay que dirigirnos a cambiar esa sujeción para que sea alrededor del deseo, advertidos de aquello que nos desagrada a fin de evitarlo para propiciar la epifanía de encontrarnos en las pequeñas cosas del mundo.

•i•ek señala que el síntoma estrictamente lo descubre Marx no Freud, ya que, el economista prusiano es quien da cuenta de que existe un conjunto de operaciones de carácter mental que lo llevan a establecer *la teoría del valor*. Las bases del intercambio no se establecen únicamente por el valor de uso o de cambio de las mercancías, sino que existe una posibilidad distinta que llama el fetichismo de las mercancías que les asigna un valor del todo subjetivo. El síntoma es aquello que nos hace creer que las cosas son como son porque suponemos que no pueden ser de otra manera, creemos en la existencia de un orden interno que rige los intercambios, sin ver que en realidad son efecto de nuestras proyecciones. El precio o la importancia de los fenómenos para cada uno de nosotros, esto es, los objetos y las mercancías, estarán determinados por el valor que les transferimos de manera inconsciente. El síntoma se constituye por ese tejido inconsciente que ponemos sobre el mundo, que suponemos previo a nosotros con miras a legitimar nuestro vasallaje a esos ordenamientos. Para •i•ek, el síntoma se refiere a nuestra capacidad de adaptación a las condiciones de malestar en vez de transformarlas, de ser dóciles y no rebeldes. Ese es el meollo de uno de los textos esenciales del psicoanálisis: *El malestar en la cultura*, en el cual Freud plantea la necesidad social que existe en mediatizarnos, en pulir los filos de la inconformidad y la desadaptación; ese es el signo que caracteriza al síntoma, que no es otra

cosa que ese malestar que lleva a los hombres a producir la cultura y no viceversa como nos recuerda Freud. No somos marionetas manipuladas por los hilos sociales, podemos decir “no”, buscar el cambio, pero no lo hacemos, callada y silenciosamente somos cómplices en el secuestro de nuestra existencia.

Freud escribe también del malestar social que se muestra en las formas de habitar el mundo; por un lado, refiere a lo que nos interesa y a todo aquello que no nos inhibe. Por otro lado, también apunta a la miseria que se nos presenta cotidianamente, niños pordioseros, mendigos y ancianos pidiendo limosna, desigualdad e injusticia, y ante lo cual desviamos la mirada, aprendemos a mirar de soslayo todo esa perspectiva injusta y cruel. Evitamos caer en la cuenta de ello para olvidarlo rápidamente. De igual manera, asimilamos vivir bajo un sistema corrupto, violento, sin ningún reparo hasta que se hace cotidiano; de nuevo, nos hacemos cómplices. Este malestar busca placeres supletorios, un estilo de vida para conformarse con lo que se tiene.

Pero el malestar es una característica esencial de la cultura y de las diferentes sociedades, no es un problema particular de un tipo de sociedad como la capitalista, sino efecto de ese complejo andamiaje que caracteriza lo humano. Por esto, desde el análisis del sufrimiento, las catástrofes, el dolor, la frustración, la cobardía... que el psicoanálisis realiza su construcción teórica. Siempre va de lo patológico a lo cotidiano, de lo excepcional a lo que se comparte y de lo singular a lo que constituye una generalidad.

El psicoanálisis mostró que lo humano no se encuentra en las supuestas altas producciones de la cultura, sino en los afectos; no en el control de los sentimientos, sino en su expresión, que no es la razón ni la conciencia donde gravita la estructura de la subjetividad. Lo característico de lo humano es el conflicto, el juego dialéctico que se establece entre *eros* y *tanatos*, entre el deseo de construir y la compulsión de destruir. El lenguaje, la guerra, la mentira y la poesía son propios de la estructuración psíquica. O bien, la forma en que se muestra el plano simbólico como el espacio que se abre frente a la desnaturalización que constituye lo humano como tal. Al renunciar al plano de la naturaleza, somos expulsados del paraíso, donde el resto de los animales viven atrapados al instinto.

El psicoanálisis, desde la perspectiva de la *teoría crítica*, tiene mucho que ofrecer para el análisis y el cambio social, sobre todo cuando transformó en objeto la mirada. Esto permitió que los estudiosos se colocaran en un lugar desde el cual pudieran percibir las preguntas subsumidas en las diferentes construcciones. Esto significó ir más allá de la creencia común en ese momento de que eran elaboraciones objetivas. La perspectiva crítica entonces apuntaba a la subjetividad que intervenía en esas producciones, tras la cual se obtenía una perspectiva consensuada: la paradoja de un punto de vista compartido. Pero, punto de vista al fin. En efecto, mientras se conservan vigentes estas construcciones, se les supone una cierta objetividad. La historia nos muestra que hubo elaboraciones teóricas que desplazaron a otras anteriores, que se erigieron sobre grandes equívocos. En tanto el conocimiento no se obtiene con el seguimiento ciego de un método científico, sino que se adquiere por una actitud, por un deseo de conocer, por una auténtica curiosidad, motivada por preguntas. Además, el saber se abre para quienes se atreven a prescindir de los prejuicios que puedan abrirse a la *docta ignorancia*, siempre y cuando se permitan vivir la ansiedad que causa la incertidumbre sin apartar ese sentimiento con respuestas apresuradas sólo para pacificarse.

El psicoanálisis en el campo de la educación puede aportar muchísimo, en tanto muestra un conjunto de fenómenos que de otra manera parecerían desapercibidos, cómo la relevancia de que un profesor que ame el conocimiento transmitirá ese amor, por la pasión con la que comunique sus puntos de vista, con una información digerida por sus interrogantes. Así que eso es exactamente lo que escapa al ámbito de la capacitación, ya que no se puede enseñar a un profesor a amar lo que hace. Ese amor será lo que despierte las más hondas transferencias al profesor y a su conocimiento; además, proveerá una de las pocas puertas que podrá hallar un estudiante frente al extravío de un sistema educativo burocratizado; amar lo que se hace, encontrar en el trabajo uno de los planos más importantes de la realización personal y no únicamente una forma ganarse la vida.

Es como enseñar que las metodologías y técnicas educativas son un simple esqueleto teórico imposible de aterrizar en una realidad concreta; mientras se desatiendan las características particulares de una comunidad cultural y mientras se ignore la de cada uno de los alumnos. No todos aprendemos ni aprehendemos de la misma manera. La inteligencia apli-

ca a cómo se vive la vida, no a la capacidad intelectual de resolver problemas abstractos, como torpemente intenta mostrar el índice del coeficiente intelectual IQ. La educación ha de colocarse al servicio de la vida, a fin de evitar la reproducción de esquemas o propósitos intelectuales como puro malabarismo circense, sin ningún cuestionamiento sobre el papel de cada uno de nosotros en la vida: revisar el libreto, los papeles que se nos asignan, la dirección de la obra, etc. Analizar ese libreto con el propósito de modificarlo en lo posible, pero también en lo imposible, para que las metas de la vida se establezcan a partir del encuentro con nuestro deseo, no de estereotipos de éxito.

Hay quienes se preguntan ¿qué es lo que quiero?, en realidad se dirigen a ¿qué es lo que debo hacer?; sin diferir la respuesta, aparece la voz de la conciencia con la obligación como un síntoma invisible que norma nuestra vida de manera inconsciente. La voz de la conciencia, nos muestra Lacan, no es otra cosa que la voz de los imperativos, de los ideales, de lo que me gustaría que me agradara, pero que no resulta así; me engaño fingiendo y eludo las preguntas a fin de conservar la mentira. Quiero que me guste lo que se espera que me guste. En este sentido, los niños son amaestrados para buscar su obediencia sin mayor cuestionamiento; seguir sin ningún criterio los dictados de los adultos y en especial de los padres. Se les enseña a obedecer a los maestros, como si doblegarlos fuera un requisito educativo. Destruir su curiosidad y su aparato crítico. El niño modelo, el niño educado prototípicamente será quien persiga ciegamente las instrucciones y haga lo que se le pida.

Estos obstáculos también aplican a los profesores en su práctica, pues no se cuestionan a sí mismos, simplemente se les pide que usen un conjunto de técnicas y de procedimientos, como si la eficiencia fuera efecto de la *tecne* y no de *filos* (de la técnica y no del amor). En una cultura esencialmente autoritaria, las actitudes y las propuestas de los profesores filtran ese autoritarismo, que en muchas ocasiones es un sadismo disfrazado, “lo castigo por su propio bien”. Domar a la bestia, amansarla, son las tareas que suponen necesarias muchos profesores. Por otro lado, encontramos al burócrata que se vive como un banco de datos, como una fuente de información que expresa indiferencia de modo involuntario. En consecuencia, comunica una tarea sin ningún juicio propio; procura el aprendizaje de memoria cuyo efecto inmediato vacuna a los alumnos contra la curiosidad y el deseo de aprender.

Tras la experiencia del análisis de la vida de muchos hombres, de su sufrimiento, de sus éxitos y fracasos, de sus frustraciones y temores; con la posibilidad que abre el psicoanálisis para dar un lugar a la responsabilidad de quienes se hacen cargo de sus errores y de sus consecuencias. Por tanto, el psicoanálisis edifica poco a poco su cuerpo de conocimiento y su campo de pertinencia disciplinario; desde el cual puede mostrarse lo estéril de una práctica educativa que excluya los afectos de sus educandos; imposibilitar su aparato crítico al evitar las discusiones y las divergencias. Pues la vida es mucho más que un futuro profesional, donde es bueno tener con quien compartir los éxitos y los fracasos, todo eso debería ser parte esencial de la currícula escolar, a fin de buscarse mejores formas de vida, con vistas a conocer que el éxito ha de considerar la multidimensionalidad del ser humano y no únicamente una de sus posibilidades; la importancia de ser creativo para apostar en la dirección de su deseo. ¿Qué es lo que transmite el maestro cuando platica con los alumnos; cuando se muestra con sus puntos de vista; cuando sale del registro puramente académico? La razón, nos guste o no, es esclava de las pasiones, de los sentimientos. Con todo, el campo del afecto puede ser “educado” para saber vivir de diferentes maneras, a disfrutar de cosas que ignorábamos, a ampliar el espectro afectivo y con ello extender el resto de las capacidades humanas.

¿Por qué los planteamientos pedagógicos se dirigen sobre todo a los contenidos y a las metodologías?, ¿por qué deja fuera a los maestros?, ¿por qué los considera simples maquinarias conductoras de datos? En el Zen, el maestro alcanza esa importante posición social por la forma de plantear su vida, no por los datos que posee ni por su erudición, sino por lograr ir más allá, por su sabiduría. El sabio rompe con el plano de lo pragmático para abrirse a un saber de las cosas a las que sólo se accede una después de otra; a las ideas que sólo se conocen como si fuesen frutas que saborear pues han de madurar. Abrirse para adquirir ideas por las cuales hubo que diferir para hacerse cargo de los procesos de pensamiento y salir de la demanda por la inmediatez. La sabiduría desde luego tiene que ver con el deseo de aprender, de leer, de documentarse, de cuidar que las opiniones sean fundamentadas, y que la información obtenida sea depurada por las vivencias personales. Enseñar es divertido y la única manera que tiene el maestro de ir más allá de los datos; con tal de que el maestro conozca y transmita con la convicción de animar la curiosidad y la creati-



vidad de los alumnos y que antes de saturarlos de datos, los invite a investigar con miras a ir más allá del maestro y más allá de la escuela. El maestro sabio simplemente alentará, conducirá, encausará, nunca amaestrará hacia la información cerrada de preguntas.

¿No están obligados quienes se interesan en el vínculo del psicoanálisis con la pedagogía a replantearse cómo enfrentar el problema educativo? Se trata de discutir incluso los paradigmas que dirigen sus propios cuestionamientos, esto es, crear condiciones para romper con sus prejuicios. Hay tanto que explorar si salimos de las certezas académicas que, supuestamente, ordenan la educación, por lo que se abre un mundo lleno de posibles innovaciones desde una perspectiva psicoanalíticamente orientada.

Como parte de la *teoría crítica*, el psicoanálisis plantea un conjunto teórico que puede transmitirse fuera de su conceptualización clínica; por consiguiente, la experiencia como analizante resulta esencial para el devenir analista, pero no indispensable para quien desee aproximarse al psicoanálisis como un *corpus teórico* en vistas a realizar un análisis social. Los vínculos posibles entre el psicoanálisis y lo educativo en realidad se encuentran aún en una etapa muy temprana; desafortunadamente, no existe una tradición académica que nos permita encontrar antecedentes. Lo cual también abre una excelente oportunidad para quienes incursionen en la problemática del vínculo entre estos dos campos. ▲

## Bibliografía

- FREUD, Sigmund. "El malestar en la cultura" (1930 [1929]) en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1979.
- MARCUSE, Herbert. *Eros y civilización*. Joaquín Mortiz. México, 1984.
- . *El hombre unidimensional*. Seix Barral. Barcelona, 1968.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Taurus. Barcelona, 1968.
- FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Paidós. Buenos Aires, 1957.
- HORKHEIMER, Max. *Sobre el concepto del hombre y otros ensayos*. Joaquín Mortiz. México, 1969.
- . *Teoría tradicional y teoría crítica*. Amorrortu. Buenos Aires, 1974.
- I•EK, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI. México, 1992.
- TAPPAN Merino, José Eduardo. *Una oscura claridad. Ensayos sobre psicoanálisis*. Escuela Libre de Psicología. Colección Gradiva México, 2007.