

La enseñanza del complejo de Edipo.

Cómo transmitir la importancia de Freud a los estudiantes universitarios exponiendo sus ideas fundamentales sobre la condición humana *

Rachel B. Blass

EL DESAFIO DE ENSEÑAR FREUD A ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN LA UNIVERSIDAD

Durante los últimos treinta años, hubo una disminución general y notoria de la enseñanza de Freud en los programas de psicología universitarios. Mientras en una época los cursos sobre Freud y el psicoanálisis constituyeron una parte central del programa de estudio de los departamentos de psicología y psiquiatría (Pyles, 1999, pág. 3), en la actualidad estos cursos se destinan principalmente a estudiantes de literatura y filosofía del continente europeo. Una de las consecuencias de la disminución de estos cursos destinados a estudiantes de psicología es que unas pocas clases brindadas en los cursos de psicología general y de teoría de la personalidad se convierten en la fuente principal de su conocimiento sobre el pensamiento freudiano en todo el primer ciclo universitario. Estos cursos, que con frecuencia están a cargo de profesores que provienen de otros campos ajenos al psicoanálisis y que lo critican, tienden a centrarse en el estudio de libros de texto introductorios. Por lo general, estos libros

* Publicado en *International Journal of Psycho-Analysis*, 82: 1105-21, 2001.
Traducido por Leandro Wolfson.

ofrecen una perspectiva esquemática y parcial sobre el pensamiento freudiano (Bornstein, 1988, 1995). La complejidad de este último se deja de lado en favor de exposiciones muy formales de lo que parecen los modelos de la mente claros y congruentes de Freud. Se hace particular hincapié en sus supuestas divisiones bien definidas de la psique humana. Con la ayuda de diagramas ilustrativos, se lo presenta como el pensador que delineó claramente los límites entre el Ello, el Yo y el Superyó, estableció las etapas psicosexuales y realizó varias divisiones de las pulsiones en pares, hasta arribar en última instancia a sus nociones de Eros y Tánatos. Para subrayar su contraste con todas las demás teorías (por ejemplo, las cognitivas o humanísticas), se lo caracteriza como pesimista, determinista, mecanicista y positivista. En estos libros, las evaluaciones críticas de la teoría freudiana siempre llegan a la conclusión de que ésta no puede comprobarse científicamente o carece de fundamentos sólidos, y de que se apoya en especulaciones anacrónicas y en la convicción que generan en algunos de los que la aplicaron en la situación clínica. Si se la recomienda es, en última instancia, por su interés histórico y sus repercusiones sociales, así como por su aporte a la evolución de teorías de la conducta, la patología y la terapia humanas más modernas y mejor fundadas (véase, por ejemplo, Atkinson et al., 2000).

En muchos de los departamentos de psicología de Estados Unidos y Europa, los estudios universitarios avanzados dejaron de ofrecer clases sobre Freud o el psicoanálisis y, en otros, tales estudios son similares a los que se brindan en el primer ciclo universitario. Desde luego, los estudiantes que completan estos programas de estudio salen con la visión crítica del psicoanálisis que domina en la actualidad y prevalece entre los psicoterapeutas cognitivistas y los defensores de la terapia farmacológica (Bornstein, 1995).

Por supuesto, todavía existen programas de estudios avanzados sobre psicología clínica con orientación psicoanalítica. En estos programas, como el que doy en la Universidad Hebrea de Jerusalén, se le da mucho más espacio a la enseñanza de Freud y al psicoanálisis. No obstante, incluso en estos “marcos amistosos con el análisis”, suele existir una tendencia a simplificar a Freud con el fin de avanzar hacia las teorías psicoanalíticas contemporáneas, que son consideradas más elaboradas y significativas. También aquí acecha en el trasfondo la perspectiva de que Freud utiliza una teoría de las pulsiones anticuada y mecanicista. Al contrario de lo que ocurre en los programas clínicos que se oponen al psicoanálisis, en

los que están a favor de él se reconoce que no se debe valorar a Freud únicamente como figura histórica. Se admite que nos brindó conceptos valiosos relacionados con el papel de lo inconsciente en nuestra vida cotidiana, nuestras manifestaciones patológicas y nuestras relaciones terapéuticas, conceptos sin los cuales no existiría el psicoanálisis y que lo han impregnado hasta hoy. Sin embargo, suele considerarse que estos conceptos son tan abarcativos y generales que, para comprenderlos, no es necesario un estudio exhaustivo de la teoría freudiana.

Esto plantea el problema acerca de la mejor manera de enseñar Freud en este clima académico. ¿Cuál es la mejor forma de romper con la idea limitada y abstracta sobre Freud que se les ha inculcado a los estudiantes desde el primer ciclo universitario y que sigue repercutiendo incluso en los programas avanzados con una visión positiva del psicoanálisis? Por supuesto, este asunto depende de lo que uno crea que ha dicho Freud. Si acepta las conclusiones al respecto que aparecen en las introducciones a los libros de psicología, es posible que la lectura de estos libros sea la mejor manera de conocer a Freud. No obstante, incluso sin una definición concluyente o acordada de lo que intentó plantear en sus escritos, creo que todos los que se dedican a enseñarlo con seriedad saben a ciencia cierta que sus ideas —o al menos ciertas dimensiones de su obra— son mucho más intrincadas, cambiantes, significativas y vigentes que como las presentan las enseñanzas esquemáticas corrientes. A Freud le interesaba algo más que la esquematización mecanicista *per se*, y aun en sus mayores intentos de esquematización mecanicista, se enfrentó a serios interrogantes vinculados con los fundamentos psicológicos esenciales de la persona, las relaciones con los otros y la sociedad, la patología y la cura. Existen varias formas de poner de manifiesto la complejidad del pensamiento, los interrogantes y los afanes freudianos. Una lectura sistemática de sus textos básicos, un análisis más meticuloso de sus modelos centrales, un seguimiento cuidadoso de la manera en que abordó asuntos e interrogantes específicos (por ejemplo, técnicos, clínicos, teóricos) durante las cuatro décadas de sus escritos analíticos podrían subsanar la limitada idea de Freud que tienen los estudiantes contemporáneos. Para esto, sería útil recurrir a textos introductorios sobre Freud escritos por psicoanalistas (por ejemplo, Brenner, 1974; Gay, 1988; Meissner, 2000; Mitchell, 1996). Sin embargo, yo prefiero adoptar otro enfoque. Dado que nuestros estudiantes están tan

alejados del pensamiento y la literatura freudianos, considero que la tarea inmediata consiste en acercárselos. Para que puedan apreciar a Freud, o incluso criticarlo o rechazarlo con fundamento, deben comprender la manera en que escribe y entrar en contacto directo con al menos algunas de sus ideas fundamentales sobre la naturaleza humana. Es decir, se los debe instar a reflexionar sobre lo que Freud intenta transmitirnos a través de sus modelos y a reconocer los esfuerzos que hizo para develar interrogantes relacionados con la vida psicológica, esfuerzos a los que dedicó su propia vida. Además, tienen que intentar descubrir si estos interrogantes son relevantes en la actualidad, en nuestra vida y en nuestra práctica clínica y por qué lo son.

En otras palabras, a la luz del distanciamiento y las ideas falsas que han cobrado protagonismo en los últimos años, creo que resulta particularmente significativo enseñar Freud de manera que el estudiante mantenga un contacto más directo con él. Los demás caminos que ya mencioné son legítimos e importantes, pero conservan una postura que se aleja bastante del núcleo del mensaje freudiano. Los estudiantes deben ser motivados por una seria inquietud intelectual respecto de las formulaciones y enunciados freudianos, y sólo luego es posible que puedan analizar la importancia de estas formulaciones. Esto presenta el riesgo de que nunca se dé este último paso y, como suele suceder, los alumnos pierdan interés antes de haber alcanzado la etapa en la que surge la cuestión de esa importancia.

Lograr que las ideas fundamentales de Freud sobre la naturaleza del ser humano resulten inmediatamente relevantes para nuestros estudiantes no es tarea fácil. Por ejemplo, desde esta perspectiva, es importante que los profesores no se limiten a transmitir su opinión sobre tales ideas fundamentales partiendo de su mayor familiaridad con la obra freudiana. Esto hará que los alumnos se mantengan alejados de Freud y deban aceptar ciertas opiniones sobre la base de la autoridad, en lugar de desarrollar un diálogo crítico con su obra para abordar diversas ideas con seriedad y evaluarlas de inmediato. No obstante, es difícil extraer las ideas más amplias de Freud de cualquiera de sus textos, dado que con frecuencia éstos apuntan a un problema muy específico (por ejemplo, el origen de la angustia o el significado de ciertos síntomas). Por otra parte, en los textos de Freud se suele dar por sentada la familiaridad con muchos términos técnicos y modelos formales, lo que impide una comprensión inmediata.

Otro problema básico es que se pueden extraer numerosas ideas

de la literatura freudiana. Es preciso elegir, y se corre el riesgo de que estas elecciones transformen a Freud de acuerdo con las preferencias personales. De hecho, el mismo intento por transmitir ideas fundamentales vinculadas con la naturaleza humana puede implicar una transformación que describa a Freud como más humanista o moderno de lo que muchos sostienen que es “el verdadero Freud”.

En las páginas que siguen, expondré la manera en que enseñé el complejo de Edipo freudiano a estudiantes del primer ciclo o el segundo ciclo universitario. Espero que esto ilustre el enfoque para la enseñanza de Freud por el cual abogo en este artículo y permita analizar sus ventajas y desventajas. Sin embargo, antes de comenzar a relatar mi experiencia personal, me gustaría añadir, con relación al asunto del “verdadero Freud”, que no es mi intención formular ninguna afirmación concluyente al respecto. Sin duda, tengo una opinión formada, pero en lo que concierne al propósito de este artículo, no pretendo afirmar que mi enfoque pone de manifiesto al “verdadero Freud”, sino que revela una dimensión del pensamiento freudiano que permite a los estudiantes contemporáneos interesarse por él. Las teorías freudianas adquieren importancia para los alumnos cuando éstos descubren en ellas enunciados significativos e interesantes sobre la condición humana y se percatan de que pueden usarlos para adquirir un conocimiento más profundo de circunstancias y acontecimientos concretos de la vida que parecen simples. Creo que es posible reconsiderar y enseñar algunos fragmentos de los voluminosos escritos y cartas freudianos de manera tal que salgan a relucir estos enunciados y usos potenciales. A partir de esta comprensión más significativa y elaborada de Freud, los estudiantes podrán avanzar en su investigación del pensamiento psicoanalítico y formarse su propio punto de vista acerca del “verdadero” Freud y sus ideas.

EL CONTEXTO

Durante mucho años, di clases de Freud a grupos numerosos (de hasta ciento sesenta alumnos) de estudiantes de psicología del primer ciclo universitario y a grupos más reducidos (entre quince y treinta) de estudiantes avanzados, principalmente en el marco de programas clínicos, pero también de campos afines (como la psicología evolutiva). En ciertas ocasiones, las clases sobre Freud sólo constituían una parte muy pequeña de cursos más generales, como “Introducción a la

psicología” o “Teorías de la personalidad”; en otras, estas clases ocupaban una sección importante del curso, como cuando ofrecí cursos introductorios sobre “Teorías psicoanalíticas” o sobre “Los modelos evolutivos desde una perspectiva psicoanalítica”. Incluso, hubo oportunidades en las que Freud constituyó el tema principal o único. En estos contextos diversos, existían diferencias entre los estudiantes en lo relativo a su grado de familiaridad con Freud o su interés por él, pero, como ya expliqué, generalmente su conocimiento se basaba en los limitados resúmenes de los libros de texto. Era raro que un estudiante hubiera leído a Freud en forma directa.

La enseñanza del complejo de Edipo cumple un papel distinto según los diferentes cursos y momentos en los que se dicte. De ahí que mi tarea tuviera algunas variaciones de un curso a otro. Sin embargo, hay un núcleo general de ideas a las que suelo remitirme más allá de esas diferencias. Con el fin de mantener la congruencia y la simplicidad, me concentraré, para describirlo, en un curso específico que doy desde hace seis años: “Ideas fundamentales de la teoría psicoanalítica”. Este curso apunta en forma directa a poner de manifiesto el tipo de enunciados básicos sobre la naturaleza humana que describí como particularmente importantes para la enseñanza de Freud. El curso no versa sobre Freud exclusivamente, sino sobre un conjunto variado de pensadores psicoanalíticos, por lo que la cantidad de clases que puedo brindar sobre Freud en particular es muy limitada. Es por eso que, en lo que respecta al pensamiento freudiano, en este curso me centro principalmente (aunque no en forma exclusiva) en el complejo de Edipo, que presento como un contexto muy importante para revelar algunas de las “ideas esenciales” de Freud. El curso está orientado a estudiantes avanzados de psicología clínica e intento limitar la cantidad de alumnos a alrededor de veinte. Cada semana, les asigno un texto (en inglés) para que lo lean y les pido que reflexionen sobre él por escrito (en ocasiones guiados por algunas preguntas que les formulo) y que entreguen sus reflexiones antes de la clase siguiente, en la que se debatirá el texto. Respondo a sus comentarios en forma minuciosa (pero sin calificarlos). Inicié estas prácticas porque descubrí que los textos analíticos son difíciles para los estudiantes y que las tareas escritas los ayudan a estudiar el material con detenimiento y de manera más individual y dialógica. Al final del curso, se les exige presentar un trabajo escrito.

LA LECTURA DEL TEXTO SOBRE EL COMPLEJO DE EDIPO

El texto que utilizo para enseñar el complejo de Edipo masculino es el Capítulo III de “El yo y el ello” (1923). El texto no es sencillo para los estudiantes que no están familiarizados con la literatura freudiana, pero es muy rico en ideas psicoanalíticas y, como es breve (de sólo once páginas de extensión), es posible asimilarlo dentro del limitado margen de tiempo disponible.

Introduzco el texto en clase con una explicación muy sumaria sobre la importancia histórica de “El yo y el ello” y sobre las ideas básicas que se desarrollan en los capítulos previos al que nos concierne. Luego, comenzamos a leer el texto con detenimiento. A continuación, describiré algunos de los procesos y descubrimientos que tienen lugar en el transcurso de dicha lectura. (Para seguir de cerca esta descripción, tal vez resulte útil al lector tener el texto a mano).*

En primer lugar, durante la lectura atenta del texto, los estudiantes se topan con muchos términos desconocidos, como *investidura*,** *elección de objeto*, *libido narcisista* e *introyección*. A medida que se les aclara qué significan, comienzan a reconocer varias ideas interesantes expresadas en el texto. Por ejemplo, luego de leer los comentarios de Freud sobre su admisión gradual de que el proceso de reemplazo de investiduras de objeto por la identificación era mucho más común y típico de lo que creía, los estudiantes prestan atención a la manera en que elabora su teoría del desarrollo normal a partir de conceptos clínicos vinculados con la patología (1923, pág. 28). A medida que Freud examina la evolución de estas identificaciones más comunes, los estudiantes se preguntan acerca del significado de la identificación. Intentan descubrir el sentido del enunciado “...en la fase primitiva oral del individuo, es por completo imposible distinguir entre investidura de objeto e identificación...” (pág. 31) y se percatan de que es posible que exista una dimensión de fantasía en el proceso identificatorio. Al mismo tiempo, cuando Freud explica que la identificación moldea la naturaleza del carácter propio (pág. 31) y modifica su estructura interna y la capacidad de sublimación (pág. 32), reconocen la influencia efectiva de esta fantasía. A medida que

* En lo que sigue, citaremos la traducción de José Luis Etcheverry en S. Freud, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, vol. XIX, págs. 13-59. Los números de página entre paréntesis corresponden a los de esta traducción. (*N. del T.*)

** El término empleado en la versión inglesa es *cathexis*. (*N. del T.*)

se desarrolla el concepto de identificación en toda su complejidad, comprenden que, según el postulado freudiano, “la identificación primaria, y de mayor valencia [para el niño es] la identificación con el padre de la prehistoria personal” (pág. 33).

Con frecuencia, este comentario sorprende a los estudiantes; esta identificación con el padre no parece corresponderse con su noción de la representación freudiana del individuo como un egoísta que invierte emocionalmente en los demás sólo en la medida en que le sean útiles. En contraste con esto, parece que este enunciado afirmara que existe un lazo innato de cercanía con el padre. Además, en este punto, los alumnos notan la ambivalencia de Freud cuando añade una nota al pie a su comentario sobre la identificación importante e innata con el padre, para aclarar que: “Quizá sería más prudente decir ‘con los progenitores’” (pág. 33, n. 9).

Otro punto en el que se sorprenden es cuando leen que “el carácter del yo es una sedimentación de las investiduras de objeto [y] contiene la historia de esas elecciones de objeto” (pág. 31).

Nuevamente, la descripción anterior de la naturaleza del Yo como relacionado en esencia con el objeto se contradice con la imagen de las personas dominadas por la pulsión, que los alumnos vinculan con Freud.

Durante esta lectura atenta, los estudiantes tienden a disfrutar los aspectos intrincados del texto. Sienten como si se los transportase en un trayecto que va de la patología a los procesos normales, de la realidad al funcionamiento mental interno, y de este último a los orígenes de la moral en la infancia y en los vestigios prehistóricos que dejaron su huella en nuestra mente. Reconocen que, para recorrer este trayecto, deben convertirse en indagadores activos. Deben seguir de cerca las preguntas, descifrar los términos y extraer los significados e implicancias subyacentes. En los trabajos escritos sobre este texto, casi todos los estudiantes manifestaron cierta fascinación por él.

LA INFERENCIA DE ALGUNOS PRINCIPIOS BASICOS

Mientras leemos el texto en clase, señalo que algunas de las ideas interesantes que descubren los alumnos en Freud podrían considerarse *principios básicos* del pensamiento psicoanalítico. En el texto, estos principios no se presentan como tales, pero, si se lo analiza, se vuelven evidentes. Más aún, puede expresárselos de manera tal que

promuevan una comprensión significativa de la naturaleza humana. Por lo tanto, estos principios adquieren importancia cuando comprendemos lo que subyace en varias dimensiones de la conducta y la expresión del ser humano. A continuación, presentamos algunos ejemplos.

La pérdida conduce a la internalización: este principio es central en todo el texto. Desde el comienzo, Freud nos informa: “Si el yo fuera sólo la parte del ello que se ha modificado por el influjo del sistema percepción [...] estaríamos frente a un estado de cosas simple. Pero se agrega algo más” (pág. 30).

Este agregado radica en que el Yo atraviesa otro proceso de diferenciación que no está determinado directamente por el sistema percepción y la realidad que percibe éste. Remitiéndose a la melancolía, Freud señala la modificación que tiene lugar cuando “un objeto perdido se vuelve a erigir en el yo, vale decir, una investidura de objeto es relevada por una identificación” (pág. 30).

Como ya indicamos, más tarde Freud establece que esta sustitución es un proceso normal, no exclusivo de la melancolía. En este punto, parece formular una regla básica, regla que de inmediato procede a demostrar, elaborar, explicar y calificar (págs. 31-32). Formalmente, la regla afirma que la pérdida conduce a la internalización. En términos más directos, podemos decir que “lo que perdemos en la realidad pasa a formar parte de nuestra psique”, o más específicamente, “todo aquello con lo que mantenemos un lazo externo inherente y con lo que nos comprometemos emocionalmente, se convierte en parte nuestra si debemos renunciar a su presencia externa”. En esta regla, las nociones de Freud sobre la investidura, consideradas desplazamientos de energía, adquieren un significado más personal.

El amor propio se origina en el amor por el otro. La detallada descripción freudiana del proceso de internalización arroja luz sobre la relación entre el amor por uno mismo y por los otros. En cierto momento, Freud describe un aspecto del proceso de la siguiente manera: “Cuando el yo cobra los rasgos del objeto, por así decirse impone él mismo al ello como objeto de amor, busca repararle su pérdida diciéndole: ‘Mira, puedes amarme también a mí; soy tan parecido al objeto’” (pág. 32).

Este reclamo personal del Yo al Ello suele provocar una sonrisa en los estudiantes, ya que parece reflejar su sensación de que aquí también hay un reclamo de Freud hacia ellos con el fin de condu-

cirlos a una comprensión más inmediata y tolerante de sus procesos internos. Sin embargo, en esta descripción los alumnos comienzan a reconocer un enunciado importante acerca del origen del amor propio o la autoestima. En este pasaje de la “libido objetal a la libido narcisista”, se pasa del amor por el otro externo al amor por un objeto interno. No obstante, este objeto interno ahora pertenece al Yo y, por lo tanto, en el amor al objeto hay amor al *self*. En cierto sentido, el amor por nuestro *self* es el amor por los otros, en tanto y en cuanto los reconocemos en nuestro *self*. Esta concepción de la conexión entre el amor por el *self* y el amor por los otros complementa la noción, más comúnmente asociada a Freud, de que existe un amor primario por el *self* y de que el amor por los otros es una manifestación emocional que se deriva de él a sus expensas. Colocar este principio en el centro de la escena permite a los estudiantes no sólo forjarse una idea más rica de Freud, sino una que posibilita un estudio y una comprensión más complejos de los fenómenos relacionados con la autoestima y el amor de objeto.

Conflicto, déficit y cambio estructural. El estudio de las condiciones que permiten realizar procesos significativos de internalización subraya la importancia del conflicto. En efecto, es la pérdida del objeto (y no el conflicto con él) lo que se resalta de manera más directa como el motor de dichos procesos. Sin embargo, surge el interrogante acerca del motivo por el cual perdemos un objeto real o renunciamos a él. En este punto, Freud sugiere que la causa no es la frustración de alguna necesidad propia del objeto, sino la presencia de un conflicto inherente con él. Por ejemplo, en nuestro texto, Freud señala que siempre que la relación del niño respecto del pecho de su madre no sea conflictiva, no existe pérdida ni necesidad de internalización (pág. 33). Sin duda, existe la posibilidad de que no esté recibiendo todo lo que quiere del pecho, pero esa frustración no parece requerir la renuncia al objeto, que es un requisito para la internalización. La renuncia se vuelve necesaria sólo cuando aparece el conflicto en escena. Cuando “por el refuerzo de los deseos hacia la madre, y por la percepción de que el padre es un obstáculo para estos deseos” (pág. 33), y cuando se presenta la situación opuesta en el complejo invertido, es preciso un cambio en la relación con el objeto. En otras palabras, la pérdida del objeto parental presente no es consecuencia inmediata de la imposibilidad de los padres de darle al hijo lo que necesita (lo cual podría ser una fuente importante de displacer transitorio), sino del hecho de que el conflicto impide

recibirlo nunca por completo o, mejor dicho, recibirlo sin secuelas dolorosas inevitables e intolerables. En oposición a lo que ocurre en la privación, “parece como si hubiera devenido manifiesta la ambivalencia contenida en la identificación [con el padre] desde el comienzo mismo” (págs. 33-34), y esto hace que la satisfacción (real o fantaseada) de los deseos sexuales del niño hacia su madre sea placentera y, al mismo tiempo, constituya una fuente de amenaza terrible. Para lidiar con la amenaza, se abandonan algunos aspectos de la relación con el objeto y se los internaliza. A partir de esto, se forman nuevas estructuras internas.

De ahí que, mientras la pérdida real de un objeto puede hacer que lo internalicemos, según la descripción freudiana de la internalización de las figuras parentales como parte del complejo de Edipo, la pérdida y el cambio estructural no se generan por la ausencia del objeto *per se* ni por su privación, sino por el conflicto y la ambivalencia.

Este principio de que el conflicto genera un cambio estructural, y los otros dos que ya mencionamos, son sólo algunos de los tantos que se pueden extraer de este texto breve. Algunos de los demás hallazgos y principios hacen referencia a la identidad sexual y la elección de objeto, las diferencias de género, el rol de las figuras materna y paterna en la formación del Superyó y la relación entre los procesos internos del individuo y el desarrollo de normas, actitudes y estructuras sociales. En lugar de demostrar su presencia en el texto, pasaré a esclarecer un tema importante que salta al primer plano al avanzar en él. El tema “los peligros del amor”, parece contener dos de los enunciados freudianos más significativos y conmovedores sobre la condición humana y las enseñanzas derivadas de su complejo de Edipo.

LAS DOS VERSIONES DE FREUD SOBRE EL COMPLEJO DE EDIPO

En las once páginas de “El yo y el ello” que analizamos afanosamente en clase, se describe de manera clara el complejo de Edipo masculino: las causas de su surgimiento, la forma en la que se presenta y se resuelve, y las consecuencias de su resolución apropiada e inapropiada. Uno de los puntos destacados en esta descripción sirve como trampolín para un análisis más profundo del complejo y su importancia. Se trata, en realidad, de una omisión: la

omisión de la castración. Es decir, insto a los alumnos a que reflexionen sobre el hecho de que, en la descripción del complejo de Edipo desarrollada en dichas páginas, Freud no mencione la amenaza de castración ni la angustia que ésta puede provocar en el niño. Los estudiantes saben perfectamente que las páginas seleccionadas forman parte de un texto mucho más extenso y que, por lo tanto, es probable que el tema de la castración aparezca más adelante (lo que ocurre, en efecto); no obstante, que Freud pudiera presentar una descripción del complejo sin hacer ninguna referencia a este tema plantea una posibilidad interesante: sugiere que la amenaza y el temor de la castración pueden no ser componentes necesarios del complejo. Si seguimos de cerca esta posibilidad, llegamos a comprender que, en verdad, el complejo de Edipo freudiano está compuesto por dos relatos relacionados, pero diferentes: uno contiene la noción de castración y el otro no. Percatarse de esto genera gran asombro (no sólo a los estudiantes). Sin duda, este descubrimiento se opone en forma tajante a las interpretaciones convencionales del complejo, que siempre ponen el énfasis en que la represión de los deseos sexuales del niño hacia su madre y la internalización concomitante de su padre son producto del temor de que la satisfacción de sus deseos origine su castración a manos del padre. Por consiguiente, la internalización es un tipo de internalización de la amenaza en la forma del Superyó (Atkinson et al., 2000). Sin embargo, más allá de las interpretaciones convencionales, resulta interesante que los estudios académicos del complejo de Edipo (incluidos los de mi autoría: Simon y Blass, 1991; Blass, 1992) no hayan reparado lo suficiente en que, en los escritos freudianos, existe una versión del complejo de Edipo que no se basa en la amenaza de la castración ni en el temor de que ésta se produzca.

Analicemos con mayor detenimiento las dos versiones que comienzan a esbozarse en clase a medida que concebimos la posibilidad y el significado de la existencia de esa versión.

Versión 1: La conquista del amor y el daño producido al rival amado

Esta es la versión del fragmento de “El yo y el ello” que no menciona la castración. Se describe con mayor claridad en este pasaje:

“El caso del niño varón, simplificado, se plasma de la siguiente

manera. En época tempranísima desarrolla una investidura de objeto hacia la madre, que tiene su punto de arranque en el pecho materno y muestra el ejemplo arquetípico de una elección de objeto según el tipo del apuntalamiento [anaclítico]; del padre, el varoncito se apodera por identificación. Ambos vínculos marchan un tiempo uno junto al otro, hasta que por el refuerzo de los deseos sexuales hacia su madre, y por la percepción de que el padre es un obstáculo para esos deseos, nace el complejo de Edipo. La identificación-padre cobra ahora una tonalidad hostil, se tuerce en el deseo de eliminar al padre para sustituirlo junto a la madre. A partir de ahí, la relación con el padre es ambivalente; parece como si hubiera devenido manifiesta la ambivalencia contenida en la identificación desde el comienzo mismo. La actitud ambivalente hacia el padre, y la aspiración de objeto exclusivamente tierna hacia la madre, caracterizan, para el varoncito, el contenido del complejo de Edipo simple, positivo” (págs. 33-34).

Si leemos esto en su contexto más amplio, llegamos a comprender que la ambivalencia y el conflicto se relacionan con el amor y el odio que siente el niño hacia su padre. En efecto, se describe al padre como un obstáculo. Sin embargo, la causa principal de uno de los polos centrales del conflicto no es una amenaza presentada por el padre, sino los sentimientos hostiles que genera su rivalidad, esto es, el deseo del niño por deshacerse de él. El otro polo muy importante a este respecto es el amor del hijo por el padre, que se manifiesta en la forma de una identificación primaria con él (pág. 33). En esta coyuntura, la sugerencia freudiana de que el complejo de Edipo femenino y el complejo de Edipo masculino invertido son simplemente la cara opuesta del complejo de Edipo masculino, avala la afirmación de que el conflicto no es entre el amor por la madre y el temor al padre, sino entre el amor y el odio hacia el padre como rival. Esta simple generalización del complejo de Edipo masculino, hasta llegar a los complejos femenino e invertido propone la presencia de una noción sencilla de ambivalencia y conflicto edípicos. El conflicto crucial de la fase de Edipo se origina cuando el objeto amado se convierte en un rival y pasa a ser odiado. Si el conflicto de Edipo masculino dependiera del temor de castración, tendrían que haberse introducido rasgos distintivos (entre lo masculino y lo femenino) que hubieran constituido un impedimento para dicha generalización.

En otros términos, de acuerdo con esta versión del complejo de

Edipo, el tema central es el amor problemático hacia la madre a partir de un conflicto con un rival amado, que es el padre. Este tema se revela en la manera en que se presenta el proceso de internalización en este contexto. El foco no está puesto en la internalización de la amenaza de castración, sino en la incorporación del objeto amado perdido (o de un sustituto de él, pág. 34). Las prohibiciones sólo aparecen en segundo plano. Por ejemplo, Freud escribe: “Empero, el superyó no es simplemente un residuo de las primeras elecciones de objeto del ello, sino que tiene *además* la significatividad de una enérgica formación reactiva frente a ellas” (pág. 36; el subrayado es mío).

El niño internaliza al padre porque el conflicto implica renunciar al objeto deseado (la madre) y luego utiliza al padre internalizado como un recurso de fortaleza interior para reprimir sus deseos. Una vez más, esto coloca el foco en el amor conflictivo del padre antes que en su naturaleza amenazadora.

En este punto, es importante que los estudiantes sean conscientes del motivo preciso por el cual el amor conflictivo del padre necesita internalizarse. Esto es, a fin de comprender la naturaleza del enunciado freudiano en esta versión del complejo de Edipo, es importante tornar más explícita la forma en que se cumple en este contexto el principio (ya identificado) de que el conflicto puede conducir a la internalización. Si desechamos la amenaza de castración, ¿qué aspecto del conflicto con el padre hace que el amor por la madre sea intolerable? En respuesta a esto, sugeriría que, en este texto, Freud sostiene que se trata del posible daño producido al padre amado. La satisfacción del deseo hacia la madre implicaría, en efecto, deshacerse del padre. Sin embargo, se hace hincapié en el lazo estrecho que existe entre el niño y su padre. Recordemos que en el texto Freud afirma que la identificación del niño con su padre es “la identificación primaria y de mayor valencia” para él (pág. 33). El agregado de que el origen de la identificación se encuentra en la “prehistoria personal” del niño avala más aún esta lectura del conflicto doloroso. Nos remite a los comentarios freudianos más directos sobre la prehistoria personal en “Tótem y tabú” (1913), un libro al que se refiere un poco más adelante en el texto que estamos examinando. En ese libro, el dolor del hijo en su conflicto con el padre se relaciona claramente con su deseo de provocar un daño y deshacerse de un progenitor muy amado, y se torna explícito que el deseo vehemente de matar al padre y el remordimiento que esto le provocó determinaron la formación de su conciencia moral. Como explica Freud, los hijos

“... odiaban a ese padre que tan gran obstáculo significaba para su necesidad de poder y sus exigencias sexuales, pero también lo amaban y admiraban. Tras eliminarlo, tras satisfacer su odio e imponer su deseo de identificarse con él, forzosamente se abrieron paso las mociones tiernas avasalladas entretanto. Aconteció en la forma del arrepentimiento” (1913, pág. 145).¹

Si nos remitimos a esto, pareciera que Freud nos incitase a considerar que una dimensión muy dolorosa de la ambivalencia del niño con respecto a su padre, esa que torna imposible el amor sexual por la madre, es precisamente el deseo de evitar producirle daño a una persona por la que siente mucho afecto. De ahí que el niño internalice al padre y se identifique con él en lugar de poseer a su madre en su fantasía. En resumen, según esta versión del complejo de Edipo, el amor que siente el niño por su padre entra en un conflicto terrible con su deseo de deshacerse de él a fin de obtener el amor pleno de su madre. Dado que existe el amor por el padre, no hay manera de que el niño se permita obtener el amor de su madre. Es por eso que abandona el deseo sexual hacia ella y, ante esta pérdida producto del conflicto, internaliza a su padre amado. Renuncia a un objeto externo amado y crea un objeto interno alternativo. En este proceso, se enriquece internamente. Adquiere una fuente de fortaleza interior nueva que no sólo lo compensa por su pérdida, sino que, secundariamente, lo ayuda a refrenar sus deseos sexuales.

Como ya aclaramos, en esta versión del complejo de Edipo, el complejo invertido constituye sencillamente la misma ambivalencia, pero a la inversa. Frente al incipiente amor sexual por el padre, la madre se convierte en un rival odiado que, al mismo tiempo, es amado. Como el amor por el padre implica una traición al amor por

¹ Es preciso destacar que si bien cuando comencé a enseñar “El yo y el ello” observé la existencia de dos versiones del complejo de Edipo, más tarde procuré corroborar su presencia en los escritos freudianos. En ese contexto, comprobé que “Tótem y tabú” se inclina en gran medida hacia lo que describo aquí como la primera versión de Freud. En ese libro, Freud menciona la castración, y lo hace específicamente en el contexto de los comentarios sobre el complejo de Edipo, pero, aun así, es posible separar las dos versiones y considerar que la segunda cumple un papel secundario. El desarrollo de este tema en particular trasciende el alcance de este artículo y será abordado en otro lugar. Del mismo modo, en la clase menciono los comentarios freudianos relevantes de “Tótem y tabú”, pero no incito a los estudiantes a leer ese texto detenidamente para no desviarlos demasiado de su análisis detallado de “El yo y el ello”.

la madre, no se puede obtener por completo y, en lugar de eso, se lo internaliza.

Versión 2: La conquista del amor y el daño producido por el rival celoso

La segunda versión del complejo de Edipo otorga a la amenaza de castración un lugar de honor. Dado que es la versión más conocida y que no se presenta en forma directa en el texto que leo con los alumnos, aquí me limitaré a resumirla. En clase, realizo una explicación más extensa y sugiero que los estudiantes interesados en un análisis más exhaustivo consulten los escritos freudianos pertinentes. La exposición de esta versión es importante porque revela otra dimensión del tema del peligro del amor que complementa la que ya debatimos y destaca su importancia. En este caso, el peligro no radica en el daño que pueda producirle el niño al rival amado, sino en el que pueda producirle a aquél el rival celoso. A continuación, describiré esta versión en forma sumaria. Nuevamente, el relato comienza con la elección anaclítica del objeto materno por parte del niño, que se torna problemática sólo cuando sus deseos sexuales hacia la madre se intensifican. No obstante, en esta versión, la identificación primaria con el padre no es central y la manera en que el padre se transforma en un obstáculo, así como el origen de la ambivalencia del niño, son muy diferentes. Ahora, lo que se opone al deseo del niño de deshacerse de su padre no es su amor por él, sino el temor que le infunde. Cuando se masturba, el niño percibe una amenaza de castración o fantasea con ello. Establece una conexión entre la amenaza y el contenido de los deseos sexuales que abriga durante la masturbación, que son deseos dirigidos a la madre. Al principio, el niño reacciona con incredulidad, pero más tarde, cuando tiene la oportunidad de observar los genitales femeninos, comienza a creer en dicha amenaza y a experimentar angustia. Esta angustia es el origen del conflicto edípico. En otras palabras, aquí el conflicto no surge de las pasiones ambivalentes con relación al padre (amor y deseo de deshacerse de él), sino de la tensión entre el afán de satisfacer sus fuertes deseos sexuales hacia su madre y el temor de que esto produzca su castración, un daño a su *self* que impedirá cualquier satisfacción de este tipo de deseos en el futuro (Freud, 1926, pág. 139). La tensión que genera la presencia amenazadora del padre se debate entre la satisfacción del deseo sexual y mantenerse sexualmente intacto (Freud, 1924, pág. 176). La solución al conflicto que surge en esta instancia se

corresponde con la naturaleza de su origen. Dado que la satisfacción de los deseos edípicos del niño traería consecuencias insoportablemente dolorosas, se renuncia a la índole sexual del deseo. El tema central es, pues, la limitación del deseo sexual (ver, por ejemplo, Freud, 1924, 1925). Cuando el niño desarrolla una restricción interna en relación con su pene, logra convencerse de que al menos podrá conservarlo. El desarrollo de esta restricción interna se facilita con la internalización del padre. La dimensión identificatoria de esta internalización, que era tan importante en la primera versión del complejo de Edipo, cumple ahora un papel secundario.

En este contexto, el complejo invertido también contiene un temor a la castración. Sin embargo, en lugar de presentarse como una consecuencia de la satisfacción del deseo sexual, aparece como un requisito para llevarla a cabo. Para que el niño pueda satisfacer sus deseos homosexuales pasivos hacia su padre, debe ser castrado (esto es, igualarse a una mujer) (1924, pág. 176). Ya sea que se trate de un castigo o un requisito, el niño espera evitar la castración y, por lo tanto, activa mecanismos restrictivos. Al hacerlo, se preserva más de lo que se enriquece. El énfasis no recae en la manera en que incorpora a su *self* objetos internos ante la pérdida de los externos, sino en la forma en que asume una solución de compromiso funcional para limitar su actividad sexual sin perder su capacidad sexual.

EL COMPLEJO DE EDIPO Y LOS ENUNCIADOS FREUDIANOS SOBRE LA NATURALEZA HUMANA

Luego de revelar a los estudiantes las características de estas dos versiones del complejo de Edipo y debatirlas con ellos, paso a tratar el tema de su importancia. Esto es, planteo el problema de lo que intenta transmitirnos Freud mediante estas dos versiones vinculadas con nuestra naturaleza básica, o lo que podemos aprender sobre la problemática de nuestra condición humana si reconocemos los dos tipos de conflictos edípicos expuestos por él. En el transcurso del debate con los estudiantes, surge la siguiente línea de comprensión. Si se consideran en forma conjunta, estas dos versiones del complejo de Edipo contienen un enunciado básico sobre la naturaleza humana y su problemática. Se trata de un enunciado sobre la importancia cardinal del amor y la imposibilidad de satisfacerlo. Nuestro deseo es que el otro nos profese un amor pleno, pero esta clase de amor no es

posible de alcanzar, y no lo es porque las relaciones amorosas no se desenvuelven en un estado de total aislamiento. Ya sea en la realidad o en nuestra fantasía, existe siempre un tercero demandante que busca tener cabida en ese amor. Este enunciado se pone de manifiesto en la manera en que encuadra Freud el núcleo de esta fase crucial en la vida del niño, que moldeará todo su desarrollo posterior. En esta fase edípica, el niño se percata de que, en realidad, nunca podrá tener a su madre sólo para él, ya que, en cierto sentido, el padre estará siempre presente. El niño experimenta la presencia del padre como un obstáculo infranqueable para la satisfacción porque padre e hijo buscan el amor exclusivo de la madre, y es por eso que es fundamental un cambio.

No obstante, el enunciado freudiano es más específico. Sugiere que la presencia del tercero se convierte en la fuente de todo conflicto y ambivalencia en dos formas primordiales, ya que el tercero no es sólo un rival celoso, sino un rival amado. La presencia del rival celoso coloca al individuo frente a un conflicto sobre su propio bienestar: satisfacer la relación con la madre implica ser dañado por el padre. A su vez, la presencia del rival amado lo coloca frente al conflicto que plantea amar a otro ser humano: satisfacerse en la relación con la madre significa dañar al padre, al que tanto ama. Estas dos formas básicas de conflicto—una sobre el *self* y otra sobre el objeto amado en sí mismo—exigen dos tipos de soluciones diferentes. Como ya vimos, el conflicto sobre el *self* se resuelve con el desarrollo de funciones restrictivas, y el conflicto sobre el objeto (el padre), mediante el enriquecimiento de estructuras internas a través de la identificación.

A esta altura, ya se ve que cuando Freud plantea estas formas de resolución, explica, en la práctica, el origen y la naturaleza del desarrollo. El desarrollo de nuestro mundo y estructuras internas (incluido el Superyó) es producto de nuestro intento de afrontar realidades externas complicadas, cuya complicación radica, a su vez, en nuestras fantasías y temores respecto de las relaciones. Se postula una dialéctica compleja entre la realidad interna y externa, según la cual las relaciones que mantenemos moldean nuestro mundo interior gradualmente para que podamos seguir relacionándonos con los demás. Se reemplaza la realidad externa por una realidad interna restringida que nos permite mantener nuestras relaciones amorosas externas sin dañarnos ni dañar a otros.

En otras palabras, los estudiantes comprenden en forma paulatina que, en sus escritos sobre el complejo de Edipo, Freud nos dice que

la problemática del ser humano tiene su origen en una trágica historia de amor. Nuestro deseo primario es amar, pero no existe una manera sencilla de satisfacerlo. La complejidad de nuestro modo de relacionarnos condiciona de manera inherente este deseo de amor a la posibilidad de dañar y ser dañados, dos barreras dolorosas que impiden la satisfacción del deseo.² Para soslayar el dolor y permitir la satisfacción, se precisa una renuncia y una solución de compromiso. En cierta medida, se debe renunciar al objeto (la madre) y al aspecto sexual del deseo por ella. Sin embargo, la consecuencia de dicha renuncia y la solución de compromiso respecto del objeto externo no es sólo trágica, ya que genera un enriquecimiento del mundo interior del individuo. Cuando impedimos la satisfacción plena de nuestro deseo—y debemos hacerlo necesariamente—, no sólo nos preservamos, sino que nos enriquecemos en el plano personal, interpersonal, moral y cultural. Aquí, salta a primer plano la importancia fundamental de la autopreservación y de la relación con el objeto en el pensamiento freudiano.

Sin duda, se podrían extraer muchas otras enseñanzas a partir del análisis de las páginas seleccionadas de “El yo y el ello” y, si se revisa la bibliografía, se descubre que se han propuesto otros temas centrales derivados del complejo de Edipo freudiano (v. gr., Gedo, 1981; Lear, 1999). No obstante, centrar la atención en los temas clínicos y personales que escogí en este caso y, sobre todo, examinarlos de modo gradual junto a los alumnos parece particularmente valioso. Su valor no radica sólo en que mejora los conocimientos académicos y el razonamiento teórico de los estudiantes, sino que, como ellos mismos observan, esta exposición del texto de Freud los ayuda a comprenderse mejor y a comprender mejor a los demás, y todo en forma muy inmediata. En este punto, con el fin de trasladar la relevancia de lo aprendido al contexto clínico, pido a los alumnos que hagan a un lado el texto y analicen conmigo algunas situaciones concretas a la luz de su nueva perspectiva.

² Importa señalar que, en este contexto (en contraste con lo que ocurre en otras obras, como Freud, 1920), Freud otorga, de hecho, un papel secundario al odio con relación al amor. Mientras que, como ya subrayé, el niño siente amor y odio hacia el padre, es el amor por la madre y el deseo de poseerla lo que convierte a la figura paterna en un obstáculo y, por lo tanto, en un objeto odiado.

LA APLICACION DE LAS ENSEÑANZAS SOBRE FREUD A SITUACIONES CONCRETAS

Es preciso recordar que los estudiantes que describo aquí son, en su mayoría, estudiantes del primer año del ciclo superior en psicología clínica. Aparte de su terapia personal y quizás de algún trabajo paraclínico voluntario supervisado, no han tenido casi ninguna experiencia clínica directa y, en el transcurso de las clases, muchos comienzan a atender a sus primeros pacientes. (En algunos otros cursos en los que enseñé esto mismo, los alumnos tienen menos experiencia aún). Por lo tanto, mi foco se limita a incitarlos a pensar en la situación clínica y los encuentros realizados en el marco de ésta recurriendo a los parámetros básicos que reconocieron durante el estudio del texto. Es decir, intento mostrarles que los diversos principios y enunciados sobre la naturaleza humana que infirieron del texto pueden servirles como pautas o coordenadas para comprender otras dimensiones de lo que expresan sus pacientes.

En esta ocasión, lo ilustraré con algunos ejemplos muy breves. Con frecuencia, comienzo con una situación muy limitada, como la de un paciente que es particularmente demandante de tiempo y atención y que no parece reconocer ni respetar las fronteras personales del analista. Por ejemplo, el paciente a menudo continúa hablando después de que se le informa que ha concluido el tiempo de la sesión, tiende a comunicarse con el analista telefónicamente a altas horas de la noche para planear encuentros adicionales o comentar sobre los anteriores, y manifiesta desagrado e incluso una indignación notable frente a cualquier tipo de interrupción provocada por el analista durante las sesiones. Sin duda, esta situación tan limitada podría interpretarse de diversas maneras según la información adicional y los factores subyacentes, que deberán determinarse a fin de arribar a una comprensión específica significativa. De ahí que el objetivo con los estudiantes no sea lograr una comprensión cabal de la situación, sino observar de qué modo la perspectiva freudiana estimula la investigación de la situación, nos conduce a buscar la información adicional y los factores faltantes, y trasciende una comprensión intuitiva para llegar a una plétora de posibilidades guiadas o enmarcadas por los principios y temas específicos de la teoría.

A menudo, siguiendo su comprensión intuitiva, los alumnos plantean que el paciente manifiesta cierta falta de autocontrol innato o aprendido, o cierta falta de atención de sus padres sufrida durante

la infancia que ahora intenta compensar. Una respuesta intuitiva a esta situación es marcarle al paciente las restricciones y límites claros que no tuvo en el pasado.

En esta ocasión, sin embargo, se los insta a trascender estas concepciones simplistas: cuando descubren el vínculo entre restricción e internalización, comienzan a preguntarse acerca de la identificación primaria del paciente con sus padres. Por ejemplo, se preguntan si el padre fue internalizado adecuadamente durante la etapa edípica. Además, como el modelo señala una conexión no sólo entre la identificación y la restricción, sino entre la identificación y la autoestima, comienzan a preguntarse asimismo sobre este último factor. Proponen que las oscilaciones de la autoestima, en cualquier dirección, pueden decirnos mucho más acerca de la naturaleza problemática de las identificaciones y sus ulteriores consecuencias. Recuerdan que la identificación y los problemas relacionados con ella están determinados en gran medida por el conflicto, en especial el derivado de la ambivalencia respecto de las figuras parentales. Esto los conduce a reflexionar sobre el contenido del conflicto que se manifiesta con el analista. ¿El paciente ve al analista como una madre o un padre? Los sentimientos predominantes en el paciente, ¿son los de un amor y deseo abrumadores hacia la figura parental, o los de rivalidad? ¿Siente temor de dañar a un rival amado o de que éste lo dañe?

Insto a los estudiantes a imaginar varias situaciones y experiencias que confirmarían sus distintas hipótesis sobre la dinámica interna del paciente. Luego, tomamos una o dos de las hipótesis y procedemos a desarrollarlas, imaginando el tipo de constelación –de amores, rivalidades, debilidades, ambivalencias, etc.– que tuvo lugar en la infancia del paciente en relación con sus padres para generar dicha dinámica. Surgen cuadros complejos, y su misma complejidad y variación impresionan a los alumnos. Es una visión muy distinta de la imagen edípica estereotípica que aprendieron en los cursos introductorios, así como de sus propias concepciones simples e intuitivas sobre la situación en términos de déficits tempranos en el desarrollo de las restricciones o en la atención que se les ha brindado. Los estudiantes comprenden claramente que, desde esta perspectiva compleja, marcarle las restricciones y los límites al paciente no es necesariamente la mejor intervención y, en todo caso, tendría múltiples significados según la naturaleza de la dinámica individual. Además, se preguntan sobre la clase de cambio deseable o posible dado el enunciado

freudiano más general sobre la problemática del ser humano. Si la naturaleza de nuestros deseos es inherentemente trágica, ¿qué podemos esperar? ¿Con qué tendremos que lidiar?

En el ejemplo siguiente, suelo describir a un paciente cuyo cuadro clínico es propio de una persona más manifiestamente narcisista. Por ejemplo, alguien cuyos fuertes sentimientos de desdén hacia los otros le generan una sensación de aislamiento. En este caso, los estudiantes son disuadidos de comprender y responder a la persona de manera directa en términos del cuadro manifiesto. Si aplican su conocimiento recientemente adquirido sobre los principios freudianos y la dinámica edípica, su atención pasará a centrarse en la posible comprensión de la situación en términos de internalizaciones y de identificaciones primarias y su relación con la autoestima. Consideran la posibilidad de que haya relaciones conflictivas con las figuras parentales y se interrogan sobre la forma en la que se expresan. Se interrogan sobre la naturaleza del desdén del paciente: ¿está dirigido a hombres y mujeres por igual? ¿Se trata de una expresión de identificación con un padre desdeñoso? ¿De qué manera podría vincularse con los deseos sexuales del paciente y los castigos potenciales que sufriría por éstos? Nuevamente, ¿cuáles son las verdaderas posibilidades de cambio?

Con frecuencia, tengo presentes casos reales y, por tanto, puedo ofrecer (sin dar detalles que permitan identificar a los pacientes) material clínico para avalar o rechazar sus hipótesis. Puedo mostrarles a los estudiantes que, en el caso recién descrito, las experiencias, conflictos e identificaciones del paciente con sus padres durante la fase edípica lo condujeron a experimentar que el deseo sexual masculino merece ser desdeñado y castigado con la castración. Sus deseos homosexuales latentes lo ayudaron a recuperar la masculinidad sin poner de manifiesto el deseo prohibido. En esta instancia, utilizo para mi argumentación las respuestas al test de Rorschach, ya que descubrí que las pruebas o tests de diagnóstico constituyen un medio muy potente y convincente para ilustrar en forma sucinta algunos puntos que, de lo contrario, exigirían digresiones prolongadas sobre el material clínico.³

³ Estas pruebas de diagnóstico también tienen particular importancia para los estudiantes de psicología, ya que, en el transcurso de sus estudios, aprenden a administrarlas y analizarlas.

Como ejemplo final, suelo presentarles a los alumnos un caso en el que la comprensión edípica parece muy intuitiva, como el de un joven que explica que su deseo sexual desaparece tan pronto se torna real la posibilidad de satisfacerlo. Si, en cambio, su novia no está disponible o se muestra desinteresada, su deseo aumenta. El tema manifiesto es la existencia de un obstáculo para la satisfacción real de los deseos sexuales y una aparente ambivalencia; los estudiantes tienden a interpretar la situación de inmediato en términos de temor edípico, con la novia en el papel de sustituta de la madre. No obstante, aquí también se estimula la adopción de un enfoque más elaborado. Los estudiantes deben reconocer e incorporar que la dinámica edípica y sus estructuras y principios subyacentes no deben interpretarse directamente como un cuadro clínico, sino que son internos. Más aún, una variedad de estados internos podrían dar cuenta de un cuadro clínico tan general. La dinámica edípica podría ser una manera de explicarlo, pero una escucha atenta y el uso de coordenadas adicionales tal vez demuestren lo contrario. En este ejemplo, muestro a los alumnos, mediante el material clínico que, en realidad, el paciente no temía satisfacer su deseo hacia el objeto amado, sino que temía la invasión de su self por este último. Perdía su deseo sexual cada vez que visualizaba la posibilidad de realizarlo, no porque eso implicase poseer a su madre a expensas de su padre, sino porque la posibilidad de realización del deseo significaba, por lo general, que otro deseaba algo de él. Frente al deseo ajeno, ya no sabía lo que quería y sentía todo como una imposición externa. Aquí acechaban en el trasfondo las coordenadas teóricas de Winnicott, con las que los estudiantes todavía no estaban familiarizados.

Descubrí que, cuando les presenté a los estudiantes esa alternativa winnicottiana, se percataron de los límites que presentan las coordenadas freudianas y, de ese modo, comprendieron mejor su carácter singular y específico. De hecho, en clases posteriores, en las que los estudiantes se familiarizaron con otros modelos psicoanalíticos, volví ocasionalmente a Freud y les pedí que reconsiderasen, a través del prisma freudiano, situaciones que eran interpretadas de acuerdo con otras teorías. Es decir, debían pensar los tipos de preguntas y respuestas que formularía Freud en contraste con las formuladas por otros teóricos. Esta comparación permite subrayar lo distintivo de Freud y su significativa repercusión en teorías posteriores. No obstante, lo más importante para nuestro propósito es que, de esta

manera, se practica un tipo de aplicación de la teoría mediante el cual los estudiantes desarrollan una representación interna de las coordenadas teóricas. En consecuencia, la teoría freudiana deja de ser considerada un conjunto de proposiciones aisladas que deben memorizarse, para convertirse en un sistema coherente de pensamiento que otorga sentido a la realidad humana, ya sea en el medio clínico o fuera de él.

En este punto, podría aducirse que esta comprensión de Freud surgiría naturalmente en el transcurso del trabajo y la supervisión clínica de los estudiantes, por lo que analizar ejemplos tan sencillos y practicar con ellos sería innecesario. En poco tiempo, los estudiantes se toparán con situaciones clínicas mucho más complejas, y su intento por comprenderlas y responder a ellas suscitarán inevitablemente formulaciones basadas en el pensamiento psicoanalítico y, por lo tanto, en Freud. Sin embargo, considero que este proceso natural de evolución dentro del medio clínico es muy paulatino y prolongado y que, en última instancia, gran parte del marco teórico con el que trabaja el analista queda en él sin articular (Sandler, 1983). Esta falta de articulación no sólo empaña las distinciones teóricas y limita, por ende, la toma de conciencia acerca de la gran cantidad de posibles interpretaciones clínicas, sino que desdibuja la excepcional contribución freudiana y su impacto en las teorías posteriores. Sus principios y enunciados específicos sobre la naturaleza humana se pierden en el maremágnum de las ideas y prácticas psicoanalíticas contemporáneas. En estos comentarios, intento destacar un desafío adicional para la enseñanza de Freud que no proviene de un clima universitario problemático, sino de cierto clima clínico dentro de encuadres de orientación psicoanalítica.⁴

Luego de trabajar con los alumnos sobre la aplicación de los enunciados freudianos en la situación clínica, di por concluido el tema del complejo de Edipo freudiano y, como ya expliqué, pasé a centrarme en mis clases en otros temas y pensadores.

⁴ Otra objeción posible a este enfoque es que centrarse desde temprano en el estudio sistemático de la teoría puede formar clínicos insensibles, que se limiten a aplicar la teoría en lugar de escuchar al paciente. Estoy de acuerdo en que esto implica un peligro, pero sostengo que la ignorancia teórica es un peligro mayor. La certeza o la comprensión prematuras no surgen cuando somos conscientes de la complejidad posible, sino cuando la ignoramos.

CONCLUSIONES

Es difícil captar en pocas páginas la complejidad de varias horas de enseñanza e intercambio con un grupo de veinte estudiantes jóvenes y, por lo tanto, es inevitable que la descripción de mis clases sobre el complejo de Edipo freudiano y las innovaciones teóricas consecuentes sea incompleta. No obstante, creo que la descripción que he dado transmite en parte la esencia de lo transcurrido en esas clases y permite inferir por qué mi enfoque serviría como respuesta a los desafíos contemporáneos de enseñar Freud en la universidad. Por ejemplo, puede apreciarse que una lectura detenida de los textos freudianos, la inferencia de significados ocultos y complejos, y el hallazgo de que estos significados confluyen en un enunciado coherente, que aborda la problemática humana en forma profunda y personal, hacen que Freud y su lectura resulten interesantes e impactantes para los estudiantes. Además, para ellos Freud cobra más importancia y valor a medida que se percatan de que su pensamiento les permite adquirir un conocimiento más rico de sí mismos y de sus futuros pacientes. En esta instancia, el papel de la aplicación de la teoría a situaciones concretas específicas es vital. En clases subsiguientes, al aplicar la teoría de Freud para compararla con otras teorías psicoanalíticas, se pone de relieve la contribución excepcional de aquél y su vigencia histórica y actual en la teoría y práctica psicoanalíticas.

En resumen, en estas clases sobre el complejo de Edipo, Freud cobró vida para los estudiantes y sus teorías adquirieron importancia y especificidad. En estas circunstancias, es difícil sostener la visión estereotipada de Freud que promueven los cursos universitarios y los libros de texto introductorios. Resulta complicado considerar a Freud en términos de divisiones esquemáticas simplistas de la mente y las pulsiones, o meramente como una especulación científica defectuosa. De modo similar, las perspectivas más “amistosas con el análisis” según las cuales Freud es importante, pero ha pasado de moda, dado que sus conceptos generales ya han sido incorporados en la teoría y práctica contemporáneas, se vuelven insostenibles.

Que los aspectos del pensamiento freudiano que destaco sean centrales o periféricos, o que se precisen otras dimensiones e interpretaciones para ofrecer una visión general más exacta, son temas que a partir de ese momento los estudiantes pueden explorar *motu proprio*. Para ello cuentan con el vocabulario básico, algunos conoci-

mientos iniciales y, lo más importante, el incentivo para hacerlo.

Esta forma de enseñar a Freud brindó la oportunidad de efectuar una investigación más profunda, no sólo a los estudiantes sino a mí. Retomar el pensamiento freudiano ante los ojos ingenuos de mis alumnos me permitió reconocer dimensiones que antes desconocía. En apariencia, aún me circunscribía a las interpretaciones tradicionales de Freud y permanecía ciega ante ciertas ambigüedades cuyo estudio me llevó a descubrir nuevos caminos de comprensión. Más importante aun a este respecto fue que, al contrario de lo que establecían las interpretaciones convencionales de Freud—según las cuales el temor de castración es un componente necesario del complejo y del conflicto de Edipo—, entendí que Freud proponía en realidad dos versiones de estos últimos, las cuales reflejaban dos formas básicas diferentes de lidiar con la vida y dos tipos distintos de desarrollo surgidos en consecuencia. Esta comprensión más elaborada otorga mayor primacía al amor desinteresado por el otro y no sólo por el *self*, noción que no siempre es fácil de integrar en el marco teórico más general de Freud.

Parecería que nuestro deseo de que las cosas se adapten perfectamente a los marcos teóricos actuales tiende a distorsionar nuestra interpretación de Freud (véase Blass, 1992, págs. 183-184). Nos gustaría que Freud permaneciera como lo conocemos, en parte para poder avanzar hacia teorías más nuevas y perfeccionadas. Sin embargo, espero haber expuesto aquí (como lo hice en otro lugar [Blass y Simon, 1994]) que regresar a las primeras teorías psicoanalíticas y reconocer su complejidad, grado de elaboración e importancia contemporánea posibilita alcanzar una comprensión más profunda de las teorías y formas de pensamiento actuales. En definitiva, lo que fomenta el verdadero progreso teórico es el reconocimiento de nuestro pasado.

BIBLIOGRAFIA

- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E. Y BEM, D. (2000) *Hilgard's Introduction to Psychology* (13th Edition). Nueva York: Harcourt College Publishers.
- BLASS, R. B. (1992) "Did Dora have an Oedipus complex? A re-examination

- of the theoretical context of Freud's 'Fragment of an Analysis'.
Psychoanal. St. Child, 47: 159-187.
- BLASS, R. B. Y SIMON, B. (1994) "The value of the historical perspective to contemporary psychoanalysis: Freud's seduction hypothesis". *Int. J. Psycho-Anal.*, 75: 677-694.
- BORNSTEIN, R. F. (1988) "Psychoanalysis in the undergraduate curriculum: The treatment of psychoanalytic theory in abnormal psychology texts". *Psychoanalytic Psychology*, 5: 83-93.
- (1995) "Psychoanalysis in the undergraduate curriculum: An agenda for the psychoanalytic researcher". *Bulln. Psychoanal. Research Soc.*, 4: 1.
- BRENNER, C. (1974) *An Elementary Textbook of Psychoanalysis*. Essex: Anchor Press.
- FREUD, S. (1913) Totem and Taboo. *Standard Edition*, vol. 13.
- (1920) Beyond the Pleasure Principle. *Standard Edition*, vol. 18.
- (1923) The Ego and the Id. *Standard Edition*, vol. 19.
- (1924) The dissolution of the Oedipus complex. *Standard Edition*, vol. 19.
- (1925) Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes. *Standard Edition*, vol. 19.
- (1926) Inhibitions, Symptoms and Anxiety. *Standard Edition*, vol. 20.
- GAY, P. (1988) *Freud: A Life for Our Time*. Nueva York: Norton.
- GEDO, J. E. (1981) "The Oedipus complex in contemporary perspective". En *Advances in Clinical Psychoanalysis*. Nueva York: International Universities Press, págs. 349-66.
- LEAR, J. (1999) "Knowingness and abandonment: An Oedipus for our time". En *Openminded: Working out the Logic of the Soul*. Cambridge: Harvard University Press.
- MEISSNER, W. W. (2000) *Freud and Psychoanalysis*. Chicago: University of Notre Dame Press.
- MITCHELL, S. A. (1996) *Freud and Beyond: A History of Modern Psychoanalytic Thought*. Nueva York: Basic Books.
- PYLES, B. (1999) "Freud in the twenty-first century", *Am. Psychol.*, 33: 4.
- SANDLER, J. (1983) "Psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice". *Int. J. Psycho-Anal.*, 64: 35-46.
- SIMON, B. Y BLASS, R. B. (1991) "The development and vicissitudes of Freud's ideas on the Oedipus complex". En J. Neu (ed.), *The Cambridge Companion to Freud*, Nueva York: Cambridge University Press, págs. 161-174.

RACHEL B. BLASS

Rachel B. Blass
Department of Psychology,
The Hebrew University of Jerusalem
Mt. Scopus, Jerusalem
Israel, 91905