

## **EL INSTITUTO COMO *SETTING* PARA EL ANÁLISIS DIDÁCTICO: ALGUNAS REFLEXIONES\***

Marlene Silveira Araujo\*\*  
Cláudio Laks Eizirik\*\*  
Luiz Carlos Mabilde\*\*  
Mauro Gus\*\*

### **INTRODUCCIÓN**

Entendemos que la institución y la función didáctica sean lados diferentes de una misma moneda. ¿Por qué?

Partimos del presupuesto de que la institución participa con una calidad doble, o sea, como estructura y como función. Siendo así, la función didáctica guarda un doble vínculo con la institución: como función de la institución es estructurante y como función interdependiente de la institución. (Aberastury et al., 2000).

Siendo así, creemos que la institución y la función didáctica son necesarias para que se consolide la enseñanza como una práctica.

La institución nos precede y nos sitúa, nos acoge y nos incluye en su discurso, nos estructura y sostiene nuestra identidad.

¿Qué pasa que tantas son las cuestiones y los problemas que tal composición acarrea?

Transitar por las instituciones nos posibilita un saber necesario y nos provee de un malestar inherente a toda actividad humana regida por leyes. Tal malestar trae a sus miembros un componente permanente de insatisfacción y un deseo de instrumentar técnicas y sistemas que permitan neutralizar las fuentes de conflicto (Aberastury et all, 2000).

En este sentido, pretendemos desarrollar algunas reflexiones que propicien el entendimiento de lo que estamos considerando función del *setting* que nuestros institutos ocupan para los analistas y para los análisis didácticos.

---

\* Informe del Instituto de Psicoanálisis de la Sociedad Psicoanalítica de Porto Alegre – SPPA para el XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. I Congreso de Institutos de Psicoanálisis.

\*\* Analista didacta del Instituto de Psicoanálisis de la SPPA.

## DESARROLLO

Muy temprano en la historia del Psicoanálisis, algunos analistas se vieron confrontados en el terreno de las instituciones – de tratamiento, reeducación, corrección, formación – con efectos del inconsciente en sus propios pacientes y en su espacio propio. Hoy, más que nunca, psicoanalistas trabajan, enseñan, dirigen, atienden y, dentro de las instituciones, ejercen funciones jerárquicas, políticas y económicas. Cada uno de esos modos de existencia suscita una serie de cuestiones sobre el inconsciente, que se manifiesta sobre el discurso o sobre la escucha. Es esa red que revela el complejo enmarañado de componentes de niveles y lógicas indiferentes (Kaës, 1989).

Nuestras instituciones formadoras en psicoanálisis se caracterizan como organizaciones fuertemente endogámicas dentro de las cuales los procesos de formación se cierran en circuitos entrópicos que aparecen como un cuerpo autosuficiente y realimentado en sí mismo. De ese modo, crecen las fragilidades, y el potencial de rupturas se hace aún más poderoso, generando ambientes en que predomina Narciso sobre Edipo, limitando el pensamiento creativo y la productividad científica, y dando lugar a una esterilización mutua y a un desestímulo a la originalidad. (Kernberg, 2000).

Mello Franco Filho (2000) considera ser de máxima importancia la autenticidad del analista en su función didáctica. Lo que se espera de él, según el autor, es que lo que **él dice** sobre psicoanálisis se refleje en lo que **él hace**, y la existencia de una discrepancia entre esos dos niveles de comunicación, a veces reproducida en serie, proporcionará la imagen de una institución en crisis. Enfatiza que la actitud de ignorar esas cuestiones con indiferencia olímpica o de hacer transigencias en nombre de un pragmatismo oportunista significará extender al psicoanálisis una crisis que es del psicoanalista.

Si observamos la historia del movimiento psicoanalítico, Freud (1910), en Psicoanálisis Silvestre, afirma que la técnica psicoanalítica como otras técnicas médicas y terapéuticas tiene que aprenderse con aquellos que ya son experimentados en ella. Aunque no considere agradable reclamar ese monopolio sobre la enseñanza psicoanalítica, frente a los peligros para los pacientes y para

la causa del Psicoanálisis, no encuentra otra elección. De ese modo, en la primavera de 1910, Freud y sus colaboradores fundaron la IPA con los objetivos de formar nuevos analistas y difundir el Psicoanálisis. Para esos nuevos analistas, las figuras del Instituto y de los analistas didactas pasaron a cumplir importantes papeles.

Creada en 1920, el análisis didáctico pasó a ser obligatorio junto con las supervisiones en 1925. Sumadas a los seminarios teóricos, ahí estaban caracterizadas las funciones didácticas dentro del clásico modelo Eitington.

Así, incluso antes de la figura del analista didacta, nacen las funciones didácticas como necesidades técnicas destinadas a enseñar y a preservar el Psicoanálisis, razón por la cual el analista didacta tendía que ser considerado apenas un ejecutor transitorio de tales funciones y no la figura principal y permanente del instituto. Este, a su vez, no debería transfigurarse en órgano político para el mantenimiento de cargos honoríficos y vitalicios, pero sí permanecer como una estructura – a la semejanza del *setting* analítico – que sirviese de esbozo donde las funciones didácticas pudiesen ser evaluadas y desarrolladas como tales, preservándose, así, su naturaleza y su origen.

El análisis didáctico ha sido blanco de diversas críticas en el transcurso de la historia.

En 1956, Marialzira Perestrelo escribió sobre el asunto en el trabajo titulado “La Finalidad Didáctica como Dificultad en el Tratamiento Psicoanalítico”. En esa misma línea, Fabio Hermann habla sobre “Análisis Didáctico una Historia Hecha de Críticas” (1993). También candidatos, desde 1998 haciendo parte de los precongresos didácticos, escriben sobre sus experiencias y perspectivas.

En su informe al XVII Congreso Brasileño de Psicoanálisis, Mabilde (2000) destaca que la situación actual de la enseñanza es tal, que existe una movilización general en los institutos de la IPA y en la propia IPA, IPSO y OCAL para discutir el asunto y revertirlo a través de medidas prácticas. Estas vienen siendo presentadas, en los últimos años, por los más variados grupos y autores; siguen sin embargo, los problemas surgidos de las combinaciones entre análisis didáctico, formación psicoanalítica y su relación con la institución.

## DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO Y DISTORSIÓN

Si pensamos la institución en el campo del psicoanálisis como nos propone Kaës y establecemos una relación entre realidad psíquica y sufrimiento institucional, vamos a encontrar buenos substratos para comprender su dinámica y sus distorsiones.

La gran dificultad para entender la patología institucional es justamente detectar los riesgos psíquicos de la relación de los componentes de la institución con ella. Uno de ellos y tal vez el más importante y peligroso es el fundamento narcísico y objetal de la posición de los individuos en la institución. Al final de cuentas, ella está hecha por cada uno de nosotros, personalmente. Y, para que se revelase la verdad, tendríamos que tomar contacto con aquella parte desconocida de cada uno de nosotros.

Galvez y Maldonado (2001) sostienen, en sus hipótesis sobre el funcionamiento de los grupos psicanalíticos, que la vitalidad de la institución se ve afectada no sólo como consecuencia de los factores políticos ya mencionados - autoritarismo, rivalidad, narcisismo, competencia, etc., sino también cuando el cumplimiento de los ideales y valores de grupo, bases que mantienen las instituciones, no consigue ser alcanzado por el grupo. Esto sucede por varios motivos: uno de ellos se basa en la existencia de rechazos mutuos, especialmente inconscientes que se apoyan en la idealización de teorías, las cuales, a su vez, mantienen su carácter idealizado a partir de lutos no elaborados. En este punto se instala, en el grupo, la interrelación o superposición con la historia individual de los lutos, así como sus idealizaciones correspondientes sean ellos los lutos más arcaicos. En su desarrollo, los grupos psicanalíticos enfrentan diversas situaciones de lutos. Los ideales de grupo pueden estar personificados, según afirman los autores en figuras de prestigio que lideran el grupo. Cuando esos objetos se pierden y, por consiguiente, se genera un luto, este lleva a la alteración de los ideales previamente confundidos con el objeto perdido. Al luto básico por Freud, que según André Green (1995), apud Galvez y Maldonado (2001) caracteriza el movimiento psicoanalítico actual, se suman, además de los lutos personales del analista, los lutos compartidos con su grupo por la pérdida de

los líderes, teorías, modos de vida, cambios culturales y envejecimiento, entre otros.

Cada uno de estos individuos y su inconsciente mantienen su identidad. Una parte de ella, sin embargo, no le pertenece y sí a la institución sobre la cual se apoya y se mantiene apoyado.

Así, para que una institución funcione adecuadamente debe haber una renuncia narcísica al poder centralizador y renuncia a los beneficios narcísicos retirados de la institución.

La institución debe ser permanente. Con eso, ella garantiza funciones estables y necesarias a la vida social y a la vida psíquica. Para la psiquis, la institución se encuentra, como la madre, en la base de los movimientos de discontinuidad instaurados por el juego del ritmo pulsional y de satisfacción. Ella se confunde con la experiencia misma de satisfacción. Es una de las razones del valor ideal y, necesariamente persecutorio, que ella asume tan fácilmente (Kaës, 1998).

Hablamos de límites y de transgresiones, así como de los movimientos pulsionales en relación a la Institución, en un campo de trabajo permanentemente invadido por transferencias y contratransferencias cruzadas y no necesariamente homogéneo. Lidiamos con la presencia constante de fuerzas en conflicto generadas por tensiones provenientes de una lógica paradójica, o sea, entre el sentido del psicoanálisis y el sentido de la institución se producen malestares sobrepuestos que nos empujan periódicamente a que nos interroguemos sobre las maneras posibles y viables de disminuir su incidencia (Aberastury et al, 2000, Gus, 2000, Mabilde et al., 2000).

Tal condición dialéctica entre proteger la práctica del análisis didáctico de toda influencia del Instituto, privilegiando la realidad psíquica del análisis y promocionando la creación de mecanismos que la protejan, y las necesarias funciones institucionales, llena la mente del analista didacta, manteniéndose cada vez más cercano de lo que Freud denominó de la profesión imposible, colocándonos en zonas de malestares que nuestra consciencia, al institucionalizarse, efectivamente agrava.

Para Etchegoyen (2001), trabajar con honestidad y entusiasmo es importante para el futuro del psicoanálisis. El analista se juega en cada sesión, en cada asociación libre del paciente y en cada interpretación.

Por eso, según él, es necesaria una buena formación analítica. La identidad analítica se hace a través de un análisis dentro de un *setting* recorriendo los caminos que van del narcisismo a las relaciones de objeto.

## **ANALIZANDO SOBRE EL “SETTING” DE LA FORMACIÓN ANALÍTICA**

Si establecemos una conexión conceptual y práctica entre instituto como estructura organizadora y de evaluación de la educación analítica y las funciones didácticas hay que considerar que el instituto recrea una especie de *setting* analítico, desde su estructura física hasta el espacio mental que proporciona a los profesores y alumnos. En análisis didácticos, con alguna frecuencia, observamos sueños en los que se relata el instituto como una escuela infantil, como una fiesta, como un baile, como un espacio de los tantos que frecuentamos y que sirven como continente de ansiedades y fantasías.

En el espacio del instituto, se reproducen las transferencias y contratransferencias, surgen dislocaciones del didacta para los profesores y supervisores, así como la relación con colegas como extensión de los pacientes del mismo didacta.

Como el analista y el *setting*, el Instituto necesita permitir la construcción y el establecimiento de modelos de identificación. Así, por ejemplo, posturas corruptas como facilitaciones excesivas o rígidas, o incluso como estupidez en la fijación obsesiva y no racional de las reglas actúan contra la estructuración de un ambiente facilitador y exento que estimula el pensamiento crítico e independiente.

La responsabilidad del Instituto es enorme. Le cabe ser la extensión del ambiente analítico y su confirmación. O sea: aunque el didacta sea adecuado en su postura, un ambiente corrupto o rígido en el Instituto desmiente la propuesta del análisis y estimula la disociación.

¿Cuál la función básica del análisis didáctico? Proporcionar una experiencia suficientemente larga y profunda para que, además del aspecto

terapéutico de aprender a lidiar, a convivir o a reducir el dolor psíquico, el candidato pueda identificarse con la función analítica y ser capaz de instalar, dentro de sí, un acto de fe (en el sentido propuesto por Bion) en el método analítico, en sus reales capacidades y limitaciones.

La relación del análisis didáctico con el instituto es delicada, inevitable y necesariamente ambigua y conflictiva. El instituto, idealmente, puede servir de extensión, refuerzo y espacio de confirmación de lo que es vivido en el análisis didáctico. En realidad, sin embargo, por mejor organizado que esté, y por más que predomine entre los didactas una identificación compartida con los valores del psicoanálisis, los conflictos son inevitables. Competiciones entre didactas o diferencias teóricas o técnicas son inevitables, así como disputas por el poder. Una de las maneras de cómo se ejerce el poder en el instituto es a través del número de candidatos y de supervisiones. No es de extrañar que los intentos de establecer un número máximo de tales actividades sean recibidas con resistencia. Otra forma de ejercer poder es a través de la influencia teórica sobre candidatos y miembros, que puede ir desde una natural ascendencia que proviene de la experiencia y del respecto conquistado entre los pares, hasta necesidades narcísicas de ser querido e idealizado, como garantía de inmortalidad (Eizirik, 1996).

Con todas esas dificultades y otras semejantes, el instituto es un *setting* indispensable, y su funcionamiento puede contribuir para el ejercicio de la actividad didáctica de sus miembros. Sentirse parte de un grupo de pares en que predomina la búsqueda de la calidad refuerza las convicciones de cada uno y su fe en el psicoanálisis como método. Poder compartir ansiedades y dudas, estudiar en conjunto y pensar sobre situaciones difíciles, sentirse libre para expresar inquietudes y propuestas constituyen elementos que estimulan el crecimiento.

Pero, es necesario reconocer que las instituciones, como todos los organismos vivos, tiene un ciclo vital que se caracteriza por momentos o períodos de crecimiento y regresión, expansión o retracción, aumento de la capacidad de pensar o petrificación. Así, se debe reconocer que, además de proporcionar un espacio para el pensamiento (y servir como un *setting* estimulante para el análisis didáctico), el instituto también es fuente de obstáculos, o restricciones al análisis didáctico.

De nuevo, idealmente, se esperaría de analistas didactas una conducta relativamente neutra o conocida cuando se refieren a los colegas, al Instituto o al propio psicoanálisis al estar en los seminarios y supervisiones, hablando con los candidatos. En realidad, con alguna frecuencia, los conflictos entre didactas transbordan para los candidatos, gratificando el voyerismo de esos, y haciendo más difícil el trabajo analítico. En este sentido, reproducen lo que ocurre en las familias de los pacientes y en sus resistencias al análisis de los mismos. Sea como fuere, esta es una realidad que no debemos negar para poder desempeñar mejor nuestros análisis didácticos.

Por todas esas razones, se hacen tan necesarios el funcionamiento, la organización y una estructura sólida del Instituto, tanto como espacio institucional como algo que existe en la mente de cada didacta. El Instituto se puede sentir y notar como objeto bueno y confiable, o persecutorio.

Su estructura externa, el grado de confianza entre sus miembros, el respeto por los colegas y la sensación de estar construyendo algo creativo y compartido pueden ser elementos que hacen del Instituto un *setting* natural, necesario y potencialmente estimulante para el análisis didáctico.

## COMENTARIOS FINALES

El pasar del tiempo mostró que el tradicional modelo Eitington (1925) creó una grave distorsión dentro de los Institutos centrada en la politización de la enseñanza y en el autoritarismo de los didactas.

A partir de esas distorsiones, se crearon tres clases de integrantes en las sociedades:

- gobernantes
- miembros no docentes
- candidatos

El revisionismo francés de 1960 procuró combatir las principales fallas del modelo Eitington al valorizar intensamente las supervisiones en el intento de retirar del analista personal su autoritarismo y disminuir la infantilización proveniente del candidato.



Quiere decir, se procuró rescatar las mejores condiciones para el pleno desarrollo de la función psicoanalítica de la personalidad (Bion, 1992) de los candidatos.

Pero, si eso ayudó, no resolvió el problema que es la falla del instituto en no promover las debidas condiciones para la preservación y el desarrollo de las funciones didácticas como tales.

Lo que ocurrió es que se dislocó del análisis didáctico para la supervisión el mismo problema, pues se sigue colocando todo el énfasis de la enseñanza en la figura del didacta y no en sus funciones y en la capacidad del instituto de funcionar como *setting*.

En nuestra opinión, no se puede confundir el concepto de función psicoanalítica de la personalidad con el de función didáctica eficaz, siendo esta última, decididamente, algo de la jurisdicción del instituto y no del didacta.

Por lo tanto, en sus dos faces, institución y función didáctica, el instituto como estructura debe, necesariamente, mantener su autonomía.

Por lo expuesto, las cuestiones y los problemas del Instituto son fruto del poder ejercido por el didacta, que atribuyó o le da a sí mismo la autonomía que es de la estructura.

Como tal, cuando se pierde la autenticidad del didacta en el ejercicio de sus funciones, o sea, cuando él hace diferente de lo que dice, tenemos instaladas las distorsiones con las funciones y la patología perversa de la institución.

El desafío que nos convoca es reconocer, elaborar, pensar y continuar buscando maneras de preservar la función, la estructura y la indispensable centralidad del análisis de los candidatos como *locus* natural para la adquisición de la identidad analítica.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABERASTURY, F. et alli. (2000). Función didáctica e institución. In: *Revista Latino-Americana de Psicanálise*, v. 4, n. 1, Tomo II, p. 315-322, setembro, 2000.

BION, W. R. (1992). *Conversando com Bion*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

EIZIRIK, C.L. (1996) A Contratransferência do Analista Didata e Seus Destinos. Relatório Oficial da SPPA, XVI Pré-Congresso Didático Latino-americano, Monterey.

ETCHEGOYEN, H. Fundamentos de clínica psicanalítica. *Psicanálise Revista da SBPdePA*, v. 3, n. 1, 2001.

FREUD, S. (1910). Psicanálise Silvestre. In: *Obras Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 11, p. 205-216.

GALVEZ, M. e MALDONADO, J. (2001). Aspectos del reproche en la situación analítica (Hipotesis sobre el funcionamiento de los grupos psicoanalíticos. Mimeografado. Tema Livre apresentado no 42º Congresso Internacional da IPA, Nice - França, julho de 2001.

GUS, M. (2000). A dificuldade de transmissão e prática do método psicanalítico nas condições atuais da clínica. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 3, p. 441-451, 2001.

KAËS, B. et alli. (1989). *Realidade Psíquica e sofrimento nas Instituições*, Cap. 1, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

KERNBERG, O. (2000). *Ideologia, conflito e liderança em grupos e organizações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Cap. 12, p. 208.

MELLO FRANCO FILHO, O. (2000). A formação do didata: fatores psicanalíticos, éticos e culturais. *Revista Latino-Americana de Psicanálise*, v. 4, n. 1, Tomo II, p. 353-358, setembro, 2000.

MABILDE, L. C. et al. (2000). Prometeu y el destino del didacta. *Revista Latino-Americana de Psicanálise* v. 4, n. 1, Tomo II, p. 379-389, setembro, 2000.

MABILDE, L. C. (1998). A questão do ensino psicanalítico. *Revista de Psicanálise - SPPA*, v. 5, n. 3, p. 305-306, 1998.