

Institucionalización de la formación psicoanalítica y creatividad¹

Resumen: La relación entre el psicoanálisis y la institución es fuente de desencuentros, transgresiones, malformaciones, deformaciones, etc. Y sobre todo, a la luz de un pensamiento creativo (lo nuevo) que una práctica como la psicoanalítica supone. Lo artístico se convierte en el objetivo del procedimiento técnico y eso entra en fricciones con la burocracia institucional que pretende normar procedimientos y mecanismos. El presente artículo estudia estos cruces a partir de diversos “encuentros” entre Freud y sus discípulos (Blanton, Bernfeld, Reich, Balint, etc.), para concluir sobre el concepto de tarea primaria institucional (Kaës).

Palabras clave: Institucionalización - Tarea primaria - Creatividad.

Horacio Foladori

Hay muchos analistas que se quejan de que la Asociación Psicoanalítica Internacional se ha constituido en una institución que, lejos de promover la creatividad de sus miembros a través de un verdadero estímulo para la investigación, ha distorsionado sistemáticamente su línea hacia una uniformización de la ideología y práctica de sus adeptos. Una cosa es formar técnicos que como tales serán siempre bienvenidos por el sistema ya que no lo cuestionarán y otra cosa muy diferente es promover el crecimiento y desarrollo personal, la independencia de ideas, la inquietud científica que haga avanzar la ciencia. Balint (1948) denuncia: “Hay una amplia oportunidad durante el análisis didáctico de cambiar un candidato independiente o indiferente en un ferviente prosélito” (p. 170), y concluye señalando que los resultados son nuestras sociedades analíticas. El asunto que pretendemos discutir es de qué manera la institucionalización del psicoanálisis se contrapone con las propuestas más intrínsecas que el psicoanálisis pretende sostener.

Lussier (1974), resumiendo las conclusiones de un coloquio sobre el tema, opina que:

“...ciertos analistas estiman que si el psicoanálisis ha perdido gradualmente su atracción en los mejores estudiantes, se debe en gran parte a que nuestra profesión demostró ser un oficio de moda, lucrativo, muy bien aceptado por la sociedad; también a que el psicoanálisis se ha convertido en un sistema de pensamiento y formación colocado bajo el rígido control de Institutos-Fábricas”. (p. 106)

La aceptación social denunciada va de la mano con la fabricación de sujetos con un sistema de pensamiento específico que, lejos de introducir cambios estructurales, se someten a las condiciones del sistema. Esto abre toda una perspectiva si nos interrogamos sobre cuán sanos pueden ser sujetos que masoquísticamente aceptan y comparten vivir en una sociedad analítica auto-reprimida, donde se bloquean toda una serie de inquietudes humanas; en particular, la de sus aspectos más creativos.

1 Trabajo aprobado por pares evaluadores doble ciego

Solnit (en Lussier, 1974) señala:

“Creemos que vale la pena asumir ciertos riesgos aceptando en la formación de ciertos tipos de candidatos dotados de espíritu creador, aun cuando ofrezcan signos de condición psicológica fronteriza (*borderline*), o aunque presenten ciertas excentricidades que recuerden inclusive un carácter transgresor o aun si presentan ciertas deficiencias del yo, con tal que den prueba de creatividad y de interés durable por el psicoanálisis”. (p. 113)

La complejidad del tema incluye un acertado análisis de los conceptos de salud y enfermedad que repercuten directamente en los famosos criterios de selección de candidatos. El primer problema que se presenta es el de definir si en realidad es imprescindible un sistema de selección o si mejor sería dejarse guiar por el criterio de auto-selección. Al respecto se puede sostener que:

“si en el pasado un método muy libre de selección produjo semejante número de los mejores profesores, teóricos y clínicos, ¿qué puso fin a la auto-selección? Esta pregunta solo obtuvo respuestas inquietantes y creo que para hacerles justicia no puedo resumirla sino diciendo que la autoselección debió ceder el sitio a un control del poder organizado e institucionalizado por sus partidarios” (Lussier, 1974, p. 116).

El establecimiento por parte de la API de la necesidad de selección apunta a un fortalecimiento del poder central y al auto adjudicarse el papel de responsable de la salud pública y de la forma en que la misma debe ser mantenida. ¿No está presente en estos criterios la idea del *furor curandis*?

La selección, lejos de solucionar problemas, los crea o, mejor dicho, los traslada al análisis del candidato, el que se ve contaminado por la incidencia de factores extra analíticos, como vemos.

Balint (1948) describe el clima de los seleccionados, en tanto principiantes en el instituto de formación, como similar a las ceremonias primitivas de iniciación:

“De parte de los participantes del comité de enseñanza y los analistas didácticos observamos secretos sobre nuestro conocimiento esotérico, anuncios dogmáticos de nuestras demandas y el uso de técnicas autoritarias. De parte de los candidatos, por ejemplo, los que van a comenzar, observamos la aceptación deseosa de las fábulas esotéricas, sometimiento al tratamiento dogmático y autoritario sin mucha protesta y una conducta muy respetuosa”. (p. 167)

Tal sistema connota desde un principio el tipo de relación sometedor-sometido a que debe atenerse el candidato que pasivamente debe aceptar las normas establecidas si quiere algún día llegar a ser analista. Ello entra en contradicción con el proyecto que el análisis propone, y que todo analista conscientemente persigue obtener en los candidatos: ellos deberían desarrollar un yo fuerte y crítico, que pudiera soportar tirantezas y libre de identificaciones innecesarias, como sostiene Balint. ¿Es posible producir hombres de pensamiento libre en una estructura de sometimiento?

Balint (en Fallend, 1997) reflexiona:

“Pienso que el panorama que sigue va a ser bastante negro, deprimente (...) hemos devenido una especie de institución establecida. Y toda institución establecida apuesta a la seguridad (...) no puede permitir ningún pensamiento revolucionario, ninguna especie levantisca porque esto sacaría de su marco al establishment (...) difícil que haya lugar para la originalidad. Y todo pensamiento original debe dar primero pruebas (...) de que no es un traidor”. (p. 13 y 19)

Por esta vía, Balint destaca el importantísimo papel superyóico al cual el candidato está sometido, a diferencia de un paciente común que se analiza porque quiere.

La obligatoriedad del análisis didáctico establecido en 1918 e instalado por Eitingon, en el entendido de que no se autorizará a ser analista a nadie que no se hubiese analizado previamente, ha transformado el didáctico en una especie de requisito curricular, fortaleciendo el superyó objeto del futuro análisis. Ferenczi había sostenido que no era posible que el paciente resultara mejor analizado que el analista... por lo que el análisis del analista debería ser más largo.

Garma (1959) reconoce que el análisis didáctico tiene a menudo menos eficacia curativa que el habitual de los enfermos corrientes, ya que no es buscado espontáneamente por el candidato y además no se realiza en las condiciones de aislamiento debidas.

Langer (1978) muestra cómo la institución fortalece los lazos de dependencia con su sistema jerárquico, ya del maestro-didacta que agrupa en torno de sí un buen número de adeptos, ya por el fracaso de mostrar al mundo lo que debería ser modelo de amor y colaboración entre hermanos. Dicho fracaso genera culpa, la que necesita ser proyectada para mantener la idealización. Coadyuva a esto los análisis didácticos interminables, que crean situaciones de por sí regresivas entre los candidatos.

Langer y Bauleo (1973,) denuncian a qué grado puede llegar la dependencia institucional comentando el caso de un candidato torturador en el régimen brasilero:

“En este caso hay evidentemente de por medio un didacta, que no sabe cómo interrumpir la formación de un candidato torturador sin atraer sobre sí mismo y sobre la institución las eventuales represalias de este sujeto manifestamente perverso, que ocupa una posición de poder. Esta situación límite patentiza en toda su crudeza la relación de extrema complicidad que puede llegar a establecer entre el freudismo institucionalizado y el sistema imperante. Sin duda alguna, la supervivencia institucional puede implicar un altísimo precio”. (p. 94)

Freud y la institución: El caso de Smiley Blanton

Blanton es un médico norteamericano que llega a analizarse con Freud en 1929. Era la época en que Freud atendía solo casos de pacientes que querían convertirse en psicoanalistas. Los norteamericanos entonces viajaban por periodos prolongados a Austria, algunos lo hacían varias veces como Blanton que alcanzó a analizarse durante dos periodos en Viena y en Londres, donde Freud emigró producto de la persecución nazi. Su diario (Blanton, 1974) constituye un documento más de la manera de trabajar de Freud y presenta facetas que son de interés para nuestro recorrido.

En 1938, próximo a la finalización de su análisis, Blanton habla de su deseo de formar un grupo analítico en Tennessee cuando regrese a EE. UU. Le comenta a Freud: “por lo tanto desearía convertirme en analista didáctico, y tal vez a usted no le importara darme una carta diciendo que usted piensa que estoy capacitado para hacerlo. Esto puedo mostrarlo en el comité de la Sociedad Psicoanalítica de Nueva York” (Blanton, 1974, p. 96).

Freud le responde que no tiene “absolutamente ninguna influencia sobre el grupo norteamericano”, y continúa explicando que está en discusión la relación del grupo norteamericano con el grupo internacional. Le explica que los neoyorkinos han sacado una declaración de independencia ya que no aceptan ser controlados por el grupo internacional. Por tanto, una carta no tendría ningún sentido. Reconoce que Brill es el único amigo que tiene allá, y que el grupo norteamericano se va a separar de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API).

Frente a esta realidad, Blanton disminuye sus requerimientos y le contesta: “Si usted cree que soy competente como analista en general, y competente para enseñar análisis en particular, yo me considero satisfecho”. A lo que Freud responde: “Sí, usted es competente para hacer análisis didáctico” (Blanton, 1974, p. 97).

Ahora bien, un par de cuestiones se hacen presente en el Diario de Blanton. Freud conversa con Blanton acerca del deseo de éste de formar un grupo analítico nuevo en la medida en que él pueda ser analista didáctico. Freud encuentra esto más bien halagüeño. Discute su nula influencia en el grupo analítico de Nueva York, el más potente, reconociendo que este grupo forma parte de la internacional y que próximamente se separaría. Pero desincentiva el asunto del reconocimiento institucional al que Blanton aspira al buscar ser legitimado por los neoyorkinos. En su lugar, le da alas a Blanton para que constituya un grupo propio, ¡al margen de la institución oficial!

Así resulta que aquel que quiere hacer las cosas por los canales oficiales y los procedimientos establecidos (el paciente-candidato) es revolucionado por un Freud (analista didáctico) que se desmarca del orden institucional y alienta, al margen, la conformación de un grupo paralelo. Toda una desautorización de la institución analítica. Otro ejemplo de que Freud no deseaba encerrar al psicoanálisis en las instituciones llamadas oficiales con sospechas de que las mismas tal vez no fuesen el mejor lugar para el desarrollo de la investigación analítica.

Otras lecturas más conservadoras hubiesen sostenido el asunto de la transgresión a ciertas normativas institucionales, interpretaciones que hubiesen reprimido la creatividad de Blanton. Sin embargo, es el propio Freud el que favorece esta derivación, no haciéndose cargo de las regulaciones que su propio círculo secreto “del anillo” había estado impulsando.

Freud y la institución: La postura de Siegfried Bernfeld

Siegfried Bernfeld fue un psicoanalista muy interesado por los movimientos sociales y por la educación, a la que le otorgaba una función muy importante en la sociedad, aspirando a que el mundo se convirtiera por esa vía en un mejor lugar para vivir. Así, estuvo relacionado con movimientos políticos que pretendían reformas sociales importantes; se hacía preguntas sobre el lugar de la autoridad parental en los procesos educativos,

reconociendo, asimismo, sus límites. Publica libros donde describe las experiencias de los hogares para niños refugiados judío-polacos, huérfanos de guerra, y sobre educación.

Tiempo después, estando en Berlín, se pensó que Bernfeld podría colaborar en la formación de docentes, por lo que preguntaron a Freud si podría ser útil en las áreas de la psicología y de la educación. Freud contesta: “Es un destacado experto del psicoanálisis. Lo considero tal vez el más dotado de mis estudiantes y discípulos” (Ekstein, 1968, p. 24). Este comentario ayuda a situar a Bernfeld en un lugar muy especial en el grupo de los discípulos de Freud.

Hacia 1922, Bernfeld se establece en Viena, cosa que discute previamente con Freud. Deseaba comenzar a ejercer como analista y quería saber qué tendría que hacer para ello. Dice:

“Me había enterado de que nuestro grupo en Berlín alentaba a los psicoanalistas, especialmente los principiantes, a realizar un análisis didáctico antes de iniciar su práctica y le pregunté a Freud si él pensaba que esta preparación era aconsejable para mí. Su respuesta fue ‘Tonterías, siga adelante. Por cierto, tendrá dificultades. Cuando tenga problemas ya veremos qué podemos hacer’. Solo una semana más tarde me mandó mi primer caso didáctico, un profesor de inglés que deseaba estudiar psicoanálisis y planeaba permanecer en Viena alrededor de un mes. Alarmado por la tarea y por las condiciones, acudí a Freud quien solo dijo: ‘Ud. sabe más que él, enséñele tanto como pueda’ (Ekstein 1968, pp. 13-14).

Fue recién cuatro años más tarde, al establecerse en Berlín, que Bernfeld pudo realizar su análisis didáctico con Hanns Sachs.

Estas referencias no solamente nos muestran qué flexibles eran las regulaciones de la profesión en esa época, sino que el mismo Freud no creía mucho en ellas, al punto de desautorizar los procedimientos que sus propios discípulos estaban implantando en Berlín, modelo de formación que se convirtió bien pronto en la institución ejemplo para la formación de analistas. Convencido Freud de la necesidad de un análisis didáctico para futuros analistas, de todos modos, impulsa a Bernfeld a trabajar sin haber tenido una experiencia de ese tipo. Los problemas se resuelven sobre la marcha, sostiene Freud.

Bernfeld nunca fue un hombre-institución, nunca se sometió a las regulaciones institucionales cosa que, como vemos, Freud apreciaba. Tal vez Freud intuía las limitantes que el funcionamiento institucional introduciría en las mentalidades más creativas de sus discípulos. Comenta Ekstein:

“[Bernfeld] Era un maestro brillante y dedicado. Parte de su creatividad se nutrió en el sentimiento de que ‘nunca se identificó plenamente’ con ninguna de las organizaciones de enseñanza, sea en Viena, en Berlín o en San Francisco. Se mostraba escéptico con respecto a los sistemas de enseñanza, al ambiente institucional y sus requerimientos; no obstante, fue uno de los más grandes maestros de psicoanálisis y sus estudiantes lo admiraban profundamente”. (Ekstein 1968, p. 20)

Cuando la Sociedad Analítica de San Francisco se comenzó a burocratizar, en coherencia con su postura ideológica, renunció a su función de didacta.

En su último trabajo (Bernfeld, 1962) lanzó la propuesta de un “Free Institute” para la transmisión del psicoanálisis. Se trata de una propuesta que se opone al modelo del Instituto de Berlín, ya muy burocratizado para esa época, planteando un esquema de regulaciones que pretenden combatir los daños que la institucionalización genera. El modelo tiene mucho de un retorno a los orígenes y a la forma como los pioneros se fueron formando cuando no existían regulaciones en la formación. Su propuesta, centrada en el proceso de aprendizaje, se distanciaba de la idea de “seminarios” temáticos impartidos bajo un patrón escolar. Bernfeld tenía miedo de que las consideraciones administrativas coartaran –por medio de requerimientos, políticas de admisión, criterios de analizabilidad, etc.– la inventiva de los candidatos y se convirtieran en barreras contra la creatividad en el psicoanálisis clásico y limitaran el crecimiento de la ciencia. En todo caso, la preocupación por los propósitos originales de la ciencia analítica dejaba amplia crítica a la estructura de comisiones y regulaciones que tergiversaba la meta buscada. Bernfeld no aceptaba que las formas de los procesos de institucionalización se convirtieran en una ley universal de los procesos formativos, sino tan solo momentos que podían ser superados. Las normativas deberían también ser aplicadas con ciertas flexibilidades.

La crítica de Bernfeld a la formación institucionalizada se basa en la problemática del método de enseñanza en varios registros. Por un lado, muestra que el modelo tradicional está centrado en la figura del profesor que es quien está ubicado en el lugar del saber, sosteniendo contrariamente que en la formación psicoanalítica debiera centrarse en el candidato. Ello dinamizaría todo el aprendizaje y colocaría al deseo en un lugar central en el proceso. Así afirma que el método de enseñanza de los institutos es pre-analítico, lo cual es un contrasentido con el objetivo que se persigue, denunciando, por tanto, el anacronismo de la escolarización.

“Mientras el psicoanálisis ha revolucionado la educación y la relación estudiante-maestro, los institutos llevan adelante un sistema de enseñanza que es prepsicoanalítico, totalmente centrado en el maestro y dominado por cuestiones de administración y políticas” (Bernfeld, 1962, p. 458). Agrega que los programas “no permiten la experimentación”, cayendo en métodos de enseñanza del pasado, lo que constituye un modelo de escuela autoritario. Así, el sistema termina valorando la disciplina más que el amor a la incorporación de conocimientos intelectuales.

Por otra parte, los institutos se deslizan rápidamente hacia un dogmatismo sobre lo que debe ser enseñado, abandonando las iniciativas reflexivas que rápidamente quedan reprimidas en tanto las demandas de los candidatos no pueden ser escuchadas, ya que chocarían con las regulaciones de los procesos que aparecen normados. Bernfeld sostiene que la institución ha de sostener un espacio para que cada candidato pueda construir su propia formación, acercándose al modelo original de formación de las primeras generaciones de analistas alrededor de la figura de Freud. Recuerda que Freud mantuvo sus análisis didácticos libres de interferencias de reglas, indicaciones administrativas y consideraciones políticas, y continuó esta forma de funcionar a pesar de la instalación de los institutos y de la incomodidad de “las autoridades”, refiriéndose a ellas de manera irónica.

Bernfeld (1962) sostiene de manera radical que “en psicoanálisis, como en cualquier lado, la institucionalización no alienta el pensamiento” (p. 468). Es interesante esta afirmación,

porque da cuenta de cómo la estructura misma de lo instituido tiene impacto directo sobre el psiquismo, parecería que no hay diferencia entre el mundo de lo político y el mundo psíquico. Así se podría pensar que las normatividades, regulaciones y sistemas de control resultan contrarios a las propuestas que el psicoanálisis propone y atentan directamente contra la creación de mentes más libres e independientes, coincidiendo con lo que otros autores han sostenido con otros fundamentos. De este modo, la incesante tendencia a la escolarización que se da en los institutos constituye, como lo plantea Bernfeld, la antítesis de lo que debería ser la tendencia de las propuestas normativas, por cuanto afectan las capacidades asociativas base de la creatividad. ¡Qué es ser creativo, sino el vincular de una manera nueva algunas ideas viejas!

Desde los sistemas de selección de candidatos aparece una tergiversación de los procesos naturales que el autor defiende bajo la forma de autoselección, en función de la manera particular e individual de devenir analista. Qué decir de la institucionalización del análisis didáctico. Sostiene que Sachs, el primer didacta de la historia, se encontró con muchas dificultades para sostener los diversos roles que la institución le demandaba:

“La posición del didacta es incompatible con el involucramiento en la sociedad psicoanalítica y la política de sus institutos. Si el didacta combina la autoridad que le confiere la transferencia de un padre, con el poder y la autoridad de un puesto institucional, su trabajo como analista resulta muy difícil”. (Bernfeld 1962, p. 481)

La censura en las sociedades analíticas

Las sociedades analíticas, siguen el modelo de las sociedades secretas (Abadie, 1959), lo cual supone la instalación de mecanismos de alianzas inconscientes que regulan su funcionamiento. Adquieren la forma de la autocensura, ya que pocas veces se explicita aquello de lo que no se debe de hablar. Funcionan un poco como las familias que han de resguardar el secreto familiar.

El Grupo Documento argentino que decidió romper con la Asociación Psicoanalítica Argentina lo plantea así: “La autocensura constituyó así el complemento de la coerción abierta, coadyuvando al mantenimiento de la represión. Los que debieron ser trabajos científicos se convirtieron en meros mecanismos de ascenso en la pirámide burocrática. He aquí uno de los factores que incidieron para el estancamiento científico del psicoanálisis” (Grupo Documento, 1971, p. 98). Esto supone un reconocimiento de la incidencia del orden institucional en el pensamiento de los sujetos que pertenecen a la misma, no solo en el plano individual, sino también, y, sobre todo, en cuanto a la producción colectiva.

A su vez Langer (1978) señala:

“Me interesa especialmente dilucidar cómo la institucionalización del psicoanálisis transforma y distorsiona la praxis de la ciencia y limita sin pretenderlo, desde luego, su desarrollo científico. Además, señalo en primer término a la APA porque así corresponde históricamente, ya que fue de ella el mérito de haber difundido el psicoanálisis en Argentina y América Latina. Pero igualmente es cierto que fue la APA responsable también de la proposición de apoliticidad que sostuvo y sostiene, y de la posición ‘neutra’ (vale decir conservadora) de sus integrantes como de toda la zona de influencia que ellos abarcan a través de sus analizados y los terapeutas que forman fuera de la institución”. (p. 56)

Y finalmente concluye: “Un pensador tan sabio y viejo como Bion predijo que los próximos descubrimientos psicoanalíticos provendrían probablemente desde fuera de las sociedades, ya que éstas de continente protector de un pensamiento revolucionario se habían transformado en su traba” (p. 70).

Deleuze y Guattari señalan que al psicoanálisis le ocurrió lo mismo que a la revolución rusa: no se sabe cuándo la cosa comenzó a andar mal.

Queda señalado como la API, si bien en su momento constituyó un centro de protección, difusión, investigación y ejercicio del psicoanálisis, bien pronto se estancó, limitando considerablemente sus posibilidades de acción, confundiendo la ciencia con su ejercicio profesional y creando una logia de elegidos que ve enemigos en los molinos de viento.

En este proceso de burocratización hay que considerar el desplazamiento del objetivo que los grupos locales fueron definiendo. Por ejemplo, el instituto de Budapest fue el primero en abrir un policlínico (el que tuvo corta duración) para atender público, hecho que ocurre en torno al Congreso de Budapest en 1918. En 1920 tiene lugar el Congreso de La Haya y consecuentemente la fundación del Policlínico de Berlín, el que, si bien atiende público, se comenzó a centrar sobre todo en los problemas de enseñanza y entrenamiento de futuros analistas. Dicho instituto conformó un modelo propio que luego fue copiado por los otros institutos que se formaron en diversas partes del mundo. Balint (1948,) señala: “La idea original: psicoterapia para las grandes masas, claramente delineada por Freud, se perdió por completo en los años del desarrollo” (p.168). El crecimiento es rápido: para 1924 casi todos los países de Europa cuentan con grupos analíticos, también en los Estados Unidos y hasta en Calcuta se abre una clínica analítica. Hay que considerar el desplazamiento, ya que la tarea de enseñanza pasa a copar el objetivo de las instituciones, con una estructura pre-analítica como le gustaba mostrar a Bernfeld.

Freud y la institución: Algunas consideraciones sobre el asunto W. Reich

Reich era un discípulo muy particular, desde un comienzo Freud reconoce su pensamiento original, su vocación analítica y su capacidad de trabajo. Es el primero que crea un seminario de técnica psicoanalítica y produce varios escritos. Es marxista y realiza un formidable trabajo en policlínicos en Alemania en torno a la miseria sexual de los trabajadores. El caso es que en cierto momento se enfrenta al dogmatismo del Profesor al cuestionar algunos de sus postulados. Se interesa por la técnica activa de Ferenczi, lo cual no es del agrado de Freud. Comienza a tener problemas con la burocracia vienesa. Le escribe a Freud: “Dr. Federn impide cualquier labor positiva con su inconsistencia, su incapacidad para dirigir una discusión, y especialmente su vergonzosa manera de restar importancia a lo que un analista joven pueda decir. (...) Los analistas jóvenes no osan formular una queja, pues temen comprometer su futuro”(Reich, 1970, p. 150).

Años después, Reich desea publicar *El carácter masoquista* donde cuestiona el dogma de la pulsión de muerte. Inicialmente se pensó que Bernfeld podría acompañar el artículo con una nota, sin embargo, Freud mismo decide añadir una introducción, a todas luces lamentable:

“Circunstancias especiales obligaron al director a fijar la atención del lector sobre un extremo que normalmente se da por supuesto. Dentro del marco del psicoanálisis esta revista permite a todo autor que presenta un escrito para su publicación, absoluta libertad de opinión, quedando a cambio libre de cualquier responsabilidad derivada de aquellas opiniones. En el caso del Dr. Reich, sin embargo, debe advertir al lector su calidad de miembro del partido bolchevique. Ahora bien, ya se sabe que el bolchevismo establece parecidas cortapisas a la investigación científica que cualquier organización eclesiástica. La obediencia al partido exige que todo lo que contradiga las bases de su propio dogma debe ser rechazado...”. (Reich 1970, p. 151)

Es insólito y profundamente preocupante que ni en la réplica de Bernfeld ni en la introducción de Freud se haga un mínimo comentario crítico al trabajo psicoanalítico de Reich y que se recurra a un argumento político para censurarlo. Pero no es el único caso de censura institucional.

En 1948, Marie Langer (1963) lee en la APA un trabajo titulado *Dificultades psicológicas del psicoanalista principiante*. Este trabajo vuelve a ser comentado en el Simposio de la APA sobre Relaciones entre analistas en 1959. No fue publicado hasta 1963, 10 años más tarde, porque se adujo (en pie de página) que “se temía entonces que su publicación podría ser chocante para el lector lego. (...) Además las situaciones descritas en este trabajo estaban condicionadas en parte por el momento por el cual pasaba entonces la Asociación nuestra”.

Ahora resulta que tanto la situación de la institución como la temática “chocante” pueden ser motivos para desencadenar la censura institucional. En rigor lo chocante era la locura que podía verse en el analista a través de sus sueños, como si la institución tuviera que cuidar la imagen del psicoanalista y en consecuencia de la institución (!!).

Algo similar le pasa a Racker (1960) cuando postula nada menos que la noción de “neurosis de contratransferencia”, una ponencia muy original que le otorgó un lugar único en la historia del psicoanálisis. Rompe así con la idea de un analista sano ante un paciente enfermo; su trabajo también fue censurado por varios años.

El asunto de la tarea primaria: René Kaës

El concepto de tarea es introducido por Pichon-Rivière para dar cuenta de aquello que resulta tanto convocante como un cierto amarre a la realidad material, en tanto el grupo se reúne con un cometido específico. Esto define la afiliación y estructura al grupo. En todo caso la tarea transita por el discurso manifiesto, ya que se trata de un problema a ser resuelto en el marco de la adaptación activa a la realidad. Tal es así que al grupo le quedan siempre dos alternativas no excluyentes: aquella que lee la realidad para ajustarse a ella, para adaptarse, y otra que da cuenta de la necesidad de conocer la realidad para poder cambiarla, integrándose activamente a la misma. En todo caso, el registro de lo manifiesto es productor a su vez de otro discurso, el latente, que habla de los temores y miedos que aparecen cuando el grupo ha de enfrentarse a un mundo permanentemente cambiante y que le exige a su vez una adecuación expedita.

Kaës (1989), por su parte, trae el concepto de tarea colocando el concepto en la vertiente constitutiva del hecho institucional, el momento de institucionalización del grupo donde

se fija entonces un proyecto. El término tarea primaria se desplaza hacia lo primordial en el sentido de que se constituye en acto de fundación que queda por escrito amarrando a los miembros por medio de vínculos instituidos, rigidizando roles y repartiendo responsabilidades, dejando pocas posibilidades de movilidad. La tarea primaria se constituye entonces en la razón de ser de la institución, requerimiento que exige la instancia que autoriza su fundación, es decir, el Estado. Esta tarea primaria, si bien es la razón de ser de la institución, va a encontrar diversos obstáculos para su realización, vale decir, otras tareas podrán acaparar montos más o menos importantes de energías institucionales, generándose no pocas distorsiones en su devenir y en sus logros.

Debe tenerse en cuenta que si ocurre que la tarea primaria se viese desplazada en beneficio de otras tareas consideradas más urgentes, se produce invariablemente un sentimiento de frustración entre aquellos que se afiliaron en su momento al proyecto, por cuanto el posible desplazamiento de la tarea primaria hacia otras tareas resulta frustrante para los que identificaron que un cierto proyecto personal se podía realizar en la medida en que se realizara el proyecto colectivo que la institución planteaba. Dicho de otro modo, toda afiliación a un proyecto colectivo se sostiene en la medida en que algo obtienen para el proyecto personal los distintos integrantes de la institución, de no ser así abandonan la institución para poder “realizarse” en otra institución que resulte más consistente con las necesidades personales. Por tanto, el desplazamiento de la tarea primaria es una fuente de frustración importante y tiene efectos en la salud mental de las personas que laboran en la institución. El desplazamiento de la tarea primaria se constituye, por tanto, en un acto de represión, por lo que hay que considerar entonces las maneras en cómo se producirá inexorablemente el retorno de lo reprimido. Dice Kaës (1989):

“Sufrimos por el exceso de la institución, sufrimos también por su falta, por su falla en cuanto a garantizar los términos de los contratos y de los pactos, en hacer posible la realización de la tarea primaria que motiva el lugar de sus sujetos en su seno (...) Pero cualquiera advierte, si reflexiona un poco, que la tarea primaria no es constantemente ni de manera principal la tarea a la cual se entregan los miembros de la institución. No solo pueden volverse dominantes algunas tareas complementarias, sino que además se instalan otras derivadas. Casi siempre existen otras tareas que, en un momento dado, entran en competencia o contradicción con la tarea primaria de la institución, hasta el punto de ocultar o invertir su sentido, siempre que la ley institucional lo tolere”. p. 57

Ahora bien, las tareas no primarias son todas aquellas que van cooptando el tiempo y la energía de los sostenedores de la institución y tienen que ver con las funciones de control, es decir, todas aquellas tareas que responden al ordenamiento, procedimiento, archivo, validación, registro, fiscalización, etc., conocidas bajo el término de burocracia. Por tanto, son tareas que el Estado establece y exige para dar cuenta de cierta razón de existencia de la institución, de que la institución cumple con el cometido para el cual fue creada. En rigor son todas formas de control y, por tanto, productoras de ansiedades paranoicas que atentan contra el funcionamiento de los equipos de trabajo. El Estado no puede correr el riesgo de que alguna institución se pueda organizar autónomamente y al margen de sus propias directivas, desde la familia en adelante. Norma y regula toda iniciativa en tal sentido. Como muestra Lourau por medio del principio de equivalencia ampliado, de igual forma que en cierto momento las medidas se igualaron (metro, kilo, litro, etc.), en el ordenamiento social todas las instituciones van a tender a adoptar la misma estructura interna de funcionamiento. El Estado va a tender a instalar su modelo

como el modelo dominante de institución universal. Este modelo sigue aquel del ejército (prototipo de la verticalidad, lo que supone eficiencia máxima). Los servicios médicos, educativos, etc., van a seguir el mismo parámetro que no solo tiende a la universalidad de la estructura, sino a su monopolio como ideología del sistema.

Nótese que la igualdad de lo común se instala masivamente, bajo la idea fuerza de que todos somos iguales. El caso es que, por el contrario, todos somos seres únicos y, por tanto, diferentes. Así, las diferencias van a ser ignoradas por el sistema que entonces tiende a no dejar lugar para la creatividad, el arte, que casualmente se definen desde lo único, desde los valores de la diferencia. La tendencia a la uniformidad, el peso de lo común solo puede instalarse bajo el paraguas del cercenamiento de lo particular.

Resumiendo, puede decirse que lo que Kaës viene a plantear, entre otras cosas, es que la instalación progresiva de tareas complementarias, de burocracia, tiene un efecto nefasto en la productividad-creatividad del grupo. No solamente se coarta todo desarrollo particular original, sino que, además, la producción de frustración por la distancia que se introduce entre el proyecto personal y el proyecto institucional genera tensiones, estrés e incomodidades diversas, lo que va generando paralelamente afectaciones en la salud mental de aquellos involucrados. La institución termina, producto de su rigidización regulativa, creando tensiones que afectan la vida anímica de las personas, no solamente sufrimiento personal, sino también sufrimiento institucional en la medida en que el vínculo con la institución se ve alterado.

Conclusiones

1. El psicoanálisis aparece hoy en día institucionalizado en la medida en que es controlado por la institución psicoanalítica, la API, sobre todo a partir del nombramiento del comité secreto. Recuérdese que al normar “lo de adentro” implícitamente se norma también el afuera, aquello que no se regula resulta también normado.
2. La institución pretende constituirse como monopólica, como toda empresa que produce en el sistema. Todas las instituciones del sistema tienden a adoptar la misma estructura en tanto son autorizadas a funcionar por el propio Estado (principio de equivalencia ampliado enunciado por Lourau).
3. La institucionalización introduce una serie de alteraciones, modificaciones y distorsiones que afectan el desarrollo de la ciencia, limitando (censurando) los actos de creación, y más aún cuando comienza a ser más importante la forma que el contenido. La tarea primaria va progresivamente perdiendo peso.
4. No hay que olvidar que en 1912 se crea el Comité Secreto propuesto por Jones con el cometido de velar por la pureza del pensamiento psicoanalítico, evitando desviaciones contrarias a la doctrina. Freud aplaudió esta iniciativa entregándole a los integrantes un anillo distintivo. Este poder tras bambalinas orientó en más de una manera los destinos de la API. ¿Será este también un modelo que de una u otra forma tiende a reproducirse en las diversas sucursales?
5. Hay un punto de quiebre que se ubica en el momento en que las policlínicas psicoanalíticas, en sus orígenes dedicadas a la clínica y a la investigación, privilegian cada

vez más la difusión y la organización de la enseñanza. Esto se objetiva en el tránsito ocurrido en la Policlínica de Berlín, modelo de todas las organizaciones posteriores.

6. El énfasis en la enseñanza desvía de la tarea primaria (la investigación) (Kaës). Tal vez en ese momento se pasa de productores de la ciencia analítica a reproductores de la misma (el afán de la cura).
7. Por otra parte, la organización de la enseñanza adopta cada vez más un modelo escolarizado, controlado, que pone el énfasis en la disciplina más que en la transmisión, adoptándose para su enseñanza un modelo preanalítico (Bernfeld 1962), creándose una contradicción entre lo que se enseña y la manera de hacerlo.
8. La pérdida de la tarea primaria distorsiona el funcionamiento institucional, ya que la burocracia genera un sinsentido de las regulaciones y controles, produciendo estrés, sentimientos de impotencia y arbitrariedad que termina afectando la salud mental de los miembros. La hiper institución es productora de estrés por el clima paranoide que los sistemas de control generan.
9. La burocracia no solamente reprime y fiscaliza el funcionamiento institucional, sino que también incide en el pensamiento de los participantes, afectando la creatividad de los mismos. Los miembros de la institución habitualmente rehúsan pensar en lo que ocurre en los vínculos que sostienen entre ellos: rechazan aplicar el propio psicoanálisis a la institución que los acoge y que conforman.
10. La institución posibilita a sus miembros individualmente un pensar al margen de sí misma, inhibiendo y censurando lo que puede ser una producción colectiva, ya que la institución no soporta los grupos. Dicho de otro modo, no se puede hacer trabajo en equipo, lo que fomentaría el grupo para sí (Guattari). El trabajo colectivo solo es posible por disciplina (grupo en sí), en tanto que su autoproducción espontánea es sentida como transgresión y traición.

Abadie, M. (1959). Las sociedades secretas. Aproximación a su esclarecimiento. *Revista de Psicoanalisis*, Tomo 16 N° 3. Buenos Aires.

Balint, M. (1948). On the psycho-analytic training system. *International Journal of Psycho-analysis*, Vol 29, Parte III.

Bernfeld, S. (1962). On Psychoanalytic Training. *Psychoanalytic Quarterly*.

Blanton, S. (1974). *Diario de mi análisis con Freud*. Bs. As.: Corregidor.

Ekstein, R. (1968). Siegfried Bernfeld. En *Historia del Psicoanálisis VI*. Bs. As.: Paidós.

Fallend, K. (1997). *Peculiares, soñadores, sensitivos. Actas de la Asociación Psicoanalítica de Viena 1919-1923*. Montevideo: Universidad de la República.

Grupo Documento (1971). Contra el monopolio del psicoanálisis. *Revista de Psicología Dialéctica*, N° 2. México: Ed. Melva.

Garma, A. (1959). Algunos contenidos latentes de las discordias entre psicoanalistas. *Revista de Psicoanálisis*, T. 16. Buenos Aires.

Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Langer, M. (1978) Vicisitudes del movimiento psicoanalítico argentino. En *Razón, locura y sociedad*. México: S. XXI

Langer, M. y Baulco, A. (1973). Algo más sobre la tortura. En *Cuestionamos* N° 2. Buenos Aires: Granica

Langer, M. (1963). Dificultades psicológicas del psicoanalista principiante. *Revista de Psicoanálisis*, Vol. 20. Buenos Aires.

Lussier, A. (1974). Evaluación de los candidatos en la promoción analítica. En *Estudios freudianos N° 1 y 2*. Buenos Aires: Corregidor.

Racker, H. (1960). *Estudios sobre técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Reich, W. (1970). *Reich habla de Freud*. Barcelona: Anagrama.