

Sebastián León

PROBLEMAS ACTUALES EN PSICOANÁLISIS INFANTO-JUVENIL



Segunda Edición
Revisada y ampliada



RiL editores

PROBLEMAS ACTUALES EN
PSICOANÁLISIS INFANTO-JUVENIL

RIL editores
bibliodiversidad

SEBASTIÁN LEÓN PINTO

Problemas actuales en psicoanálisis infanto-juvenil



RiL editores

PROBLEMAS ACTUALES EN PSICOANÁLISIS INFANTO-JUVENIL

Primera edición: septiembre de 2013

© Sebastián León Pinto, 2013
Registro de Propiedad Intelectual
N° 233.346

© RIL® editores, 2013
Los Leones 2258
cp 7511055 Providencia
Santiago de Chile
Tel. (56-2) 22238100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

Composición y diseño de portada: RIL® editores

Derechos reservados.

INTRODUCCIÓN

El psicoanálisis clásico edificó un modelo pulsional e intrapsíquico de la niñez, la pubertad y la adolescencia, centrado en la sexualidad infantil, la metamorfosis puberal posterior a la latencia y el consecuente trabajo psíquico de elaboración adolescente. Sin necesidad de descartar estas propuestas freudianas, consideramos que vale la pena preguntarnos si ellas logran interpelar suficientemente la subjetividad de nuestros tiempos. Pensamos, en este sentido, que es necesario revisar las concepciones y técnicas tradicionales del psicoanálisis, en una actitud de apertura crítica a nuevas y creativas formas de pensar la práctica. Ir más allá de Freud, no sin Freud.

En este escenario, somos partidarios de un uso reflexivo, crítico y plural de las teorías, teniendo siempre como prioridad las necesidades particulares de cada paciente. Nos oponemos tanto al dogmatismo fanático como al eclecticismo acrítico.

Sostenemos, a modo de premisa, que niños y adolescentes no son individuos aislados, ni tampoco entes pasivos que reciben y absorben como esponjas los estímulos del medio. Niños y adolescentes son sujetos activos, creativos y críticos, que ocupan un lugar particular en el contexto y en la trama histórica de una familia y de una sociedad.

Ahora bien, un niño es también un hijo. Y la filiación —proceso mediante el cual una criatura deviene hijo— no es el mero resultado de un engendramiento biológico, sino una relación simbólica de mutuo reconocimiento, resultante de un trabajo de adopción continuo y recíproco. En estricto rigor, todo hijo es un hijo adoptado: los padres o sus sustitutos no solo tienen un rol facilitador, mediador y contenedor, sino también una función de reconocimiento intersubjetivo o de adopción simbólica.

En este contexto, plantearemos que la constitución del niño como sujeto en una relación de mutuo reconocimiento requiere de la operación de una función de terceridad, que facilite la resolución del complejo de Edipo y la salida de la relación dual, más allá de la fijación en la posición de objeto. En consecuencia, analizaremos a partir de un historial clínico cómo la puesta en acto de la función paterna —en cuanto encarnación de un tercero— puede facilitar el desarrollo emocional y hacer posible que el niño habite un lugar flexible dentro del mito familiar¹.

A partir de estas puntualizaciones teóricas, y en relación al ámbito psicopatológico, nos opondremos a todo tipo de psicopatología domesticadora, positivista, naturalizante y normalizante, muchas veces encarnada en diagnósticos psiquiátricos funcionales al ajuste social de niños y adolescentes. No adheriremos, tampoco, a modelos etiológicos basados en presuntos desequilibrios pulsionales y constitucionales, sino que optaremos por una concepción diagnóstica comprensiva y contextualizada, que rechaza toda concepción aislante del funcionamiento intrapsíquico.

Ir más allá de una psicopatología domesticadora supone una actitud crítica y una reformulación de la concepción diagnóstica. Desde aquí, comprenderemos la psicopatología como expresión del sufrimiento siempre singular de un niño o un adolescente, que denuncia su posición de objeto y la rigidización de su lugar al interior del mito familiar, contexto en el cual el síntoma aparece como manifestación de su necesidad de reconocimiento como sujeto. En otras palabras, cuando el lugar que ocupa un niño o un adolescente en su trama familiar se vuelve demasiado rígido, sofocante o poco habitable, aparece su padecimiento expresado como psicopatología. Esto implica que cualquier tipo de diagnóstico psicológico que considere al niño o adolescente como individuo aislado, sin comprender su lugar al interior de un contexto familiar, escolar y social, será no solo insuficiente, sino también alienante.

A este respecto, nuestro historial clínico ilustrará la emergencia del síntoma como testimonio de la fijación del niño en el lugar de objeto al interior del mito familiar, fijeza reforzada por la ausencia de terceridad y la inoperancia de la función paterna, que incidirán en la detención del desarrollo emocional del infante.

A nivel de la práctica clínica, la psicoterapia con niños y adolescentes —acaso por la influencia evaluadora del sistema escolar— se ha caracterizado tradicionalmente por una sobretecnificación: baterías de pruebas psicodiagnósticas e informes psicológicos son instrumentos mucho más habituales que en la práctica clínica con adultos. Los modelos clásicos de psicoanálisis infanto-juvenil, de la mano de Melanie Klein y Arminda Aberastury, sumaron a este énfasis técnico el uso de un prototipo de entrevista y hora de juego diagnóstica, así como un estereotipo de interpretación sistemática de la transferencia, que han reforzado aún más la sobretecnificación del trabajo con niños y adolescentes.

En contraste con estos modelos clásicos, nuestra propuesta es pensar y ejercer la psicoterapia infanto-juvenil desde una *ética terapéutica más allá de la técnica*². Esto significa, en primer lugar, evitar reproducir una lógica de trabajo que reinstala permanentemente al niño y al adolescente en el lugar de un objeto de evaluación, y que tiene como fin su domesticación adaptativa y su ajuste social. Tomaremos partido, en cambio, por un psicoanálisis que, tanto en la clínica como en la cultura, opera como

herramienta crítica y no como un instrumento de acatamiento. Junto con resistir las demandas de sobretecnificación y domesticación, nos interesa una práctica clínica fundada en la escucha de cada niño y adolescente como sujeto particular y creativo, expuesto al referido sufrimiento de permanecer atrapado en un rol, «personaje», etiqueta o lugar de objeto al interior de una trama familiar, escolar y social.

En este sentido, nuestro historial clínico ejemplificará cómo el proceso terapéutico tiene por finalidad la continuación del desarrollo emocional, en un escenario donde el terapeuta es llamado a tomar la posición de un tercero (en suplencia de la función paterna) que permite la salida de la fijación edípica y de la relación dual. Se trata del tránsito hacia el advenimiento del niño como sujeto, en un proceso de desidentificación gradual respecto de la posición de objeto.

He aquí la conexión entre los dos apartados del libro: el primero, sostiene que un proceso psicoterapéutico con niños y adolescentes apunta a liberar al paciente de su posición de objeto y facilitar su constitución como sujeto; el segundo, ilustra clínicamente este postulado y agrega que dicho tránsito es posible en la medida en que el psicoterapeuta (independientemente de su género) pueda encarnar a un tercero que facilita el descongelamiento del desarrollo emocional.

O, para decirlo de manera abreviada: *por la vía de un tercero, allí donde hay un objeto, un sujeto puede advenir.*

¹ Señalaremos, asimismo, que nuestra época es testigo de una pluralización de las funciones paternas, más allá de la prohibición del incesto en tanto función central tradicional. Este problema es abordado con mayor profundidad en nuestro libro *El lugar del padre en psicoanálisis: Freud, Lacan, Winnicott* (León, 2013a).

² Ver nuestro libro *Psicoterapia psicoanalítica. Una ética terapéutica más allá de la técnica* (León, 2013b).

I. PROBLEMAS ACTUALES EN PSICOANÁLISIS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES

Este primer apartado incluye siete textos acerca de problemáticas actualmente relevantes para el psicoanálisis infanto-juvenil. Sus denominadores comunes: que la clínica con niños y adolescentes conecta al analista con su historia y sacude sus dogmas; que, aun como práctica crítica, está enfrentada a demandas de tecnificación y domesticación; que tanto niños como adolescentes son sujetos singulares y creativos expuestos a pérdidas afectivas; que ambos llegan a análisis cuando están atrapados en el lugar de objeto; que el psicoanálisis es un trabajo psicoterapéutico de subjetivación. En definitiva: que allí donde hay un objeto, un sujeto puede advenir.

1. EL NIÑO Y EL PSICOANÁLISIS ³

1. ACTUALIDAD DE LA PREGUNTA POR EL NIÑO

Es sabido que, desde sus orígenes, el psicoanálisis ha vuelto la mirada y la escucha a la infancia. Subvirtiendo la concepción tradicional del niño, que lo colocaba como paradigma de un ideal ascético de armonía, la experiencia psicoanalítica permitió reconstruir algo de la verdad —muchas veces doliente— de una edad enterrada bajo múltiples formas de olvido.

Ahora bien, si fue justamente el psicoanálisis quien renovó el valor de la pregunta por el niño, entonces se nos impone una primera interrogante: ¿de quién hablamos cuando hablamos del niño?

Quizás el primer desvío que tendríamos que evitar sería la tentación de hablar de un «niño del psicoanálisis», cuestión que no haría sino reapropiar, ahora del lado de lo psicoanalítico, al infante hasta entonces sumido en los prejuicios de la tradición moderna. Adelantemos que quizás la única manera desde la cual el psicoanálisis puede hablar del niño es, paradójicamente, escuchándolo.

Aun así, podemos trazar ciertas distinciones: en tanto el individuo moderno, cuya razón es hija de la fe medieval, imagina la infancia como el paraíso perdido de una edad angelical donde todo conflicto está ausente (ilusión que ahora parece capturar el deseo no solo de civiles, sino también de sacerdotes y medios de comunicación de masas), nosotros escuchamos en el niño y el adolescente los signos de un proceso de constitución subjetiva, dialéctica marcada por el conflicto, la sexualidad y el dolor psíquico.

Al permitirse escuchar al niño, el psicoanálisis ha participado del derrumbe progresivo de una serie de ilusiones: si la niñez era, para el hombre moderno, el monumento de la asexualidad, entonces el psicoanálisis instala en su alma la huella del deseo; si el bebé era solo una criatura feliz y llena de dulzura, la experiencia analítica descubre la complejidad de su mundo interno y el latido de sus más primitivas angustias; si el niño culminaba su desarrollo con la adaptación exitosa a la sociedad adulta,

entonces el psicoanálisis advierte que la adaptación suele ser un fracaso para la creatividad propia de la persona; en fin, si el infante era un ser desprovisto de palabras, la práctica psicoanalítica nos señala cómo el sufrimiento de un niño puede hablar de una verdad desfigurada en la trama familiar o incluso en el devenir de la cultura.

II. ORIGEN Y SENTIDO DE NUESTRA PRÁCTICA CON NIÑOS

Situados en el andamiaje de esta serie de desconstrucciones históricas que componen la actualidad y la vigencia de la pregunta por el niño, podemos entrar en terrenos más cercanos y conocidos: ¿en qué momento y escenario nos toca participar del psicoanálisis con niños en nuestro país?

En Chile, amplios sectores del psicoanálisis con niños todavía parecen estar exclusivamente acotados a la influencia de Melanie Klein, herencia de hace más de cuarenta años que nos llegó mediatizada por la escuela argentina de psicoanálisis de niños, particularmente por su pionera, Arminda Aberastury, así como de sus seguidores⁴. Marcas inconfundibles de tal herencia son, por una parte, la consideración del escenario analítico como una relación dual entre el niño y el analista; por otra, el énfasis técnico, que indica la aplicación de pruebas proyectivas en la etapa diagnóstica y el uso privilegiado de la interpretación sistemática de las angustias transferenciales durante el tratamiento.

Sin renegar de lo valioso de estas aportaciones, resulta a la vez indesmentible la impresión de que su omnipresencia ha adormecido, al menos en parte, el interés de los analistas de niños por nuevas direcciones clínicas y teóricas, corriendo el riesgo de convertir la experiencia analítica en un procedimiento estandarizado amparado por una teoría potencialmente dogmática.

En este sentido, y atendiendo también al interés de ensanchar los horizontes clínicos y teóricos de nuestra propia práctica clínica con niños y adolescentes, es que pretendemos comentar algunas breves cuestiones referentes al modo de considerar la experiencia psicoanalítica en el contexto así llamado infanto-juvenil.

II. PENSAR LA CLÍNICA CON NIÑOS

Partamos por una escena primordial: uno o ambos padres toman contacto con nosotros y nos traen a un niño. Pues bien, ¿quién es el paciente? ¿Es estrictamente el hijo, son los padres que de hecho consultan, o ambos? En caso de resolver que el paciente es el niño, ¿qué niño?

¿De quién hablamos cuando hablamos del *niño*? Algunos analistas pensarán, no sin legitimidad, que esta pregunta está de más y solo confunde un hecho obvio: ¡pero si es tan simple como abrir los ojos y ver que el niño es Pedro, esa criatura que tenemos al frente, ese que no deja de deambular por el consultorio, ese que ahora está jugando con nosotros a «La Guerra de las Galaxias», ese que da vuelta el pegamento sobre el piso justo antes que la sesión termine y nos invita a decirle que tal vez no se quiere ir!

De acuerdo. Pero, quizás, también sea beneficioso recordar una vez más que el niño o el adolescente no ha venido motivado por su propia cuenta; a diferencia de un adulto, no ha llegado solo, sino que son los padres (a veces a través de un tercero, como suele serlo un profesor, un psicopedagogo o un pediatra) quienes llegan a nosotros portando una o más demandas: «quiero que vuelva a subir las notas»; «quiero que deje de ponerse rebelde conmigo y agresivo con sus compañeros»; «quiero que lo revise por si está mal de la cabeza»; «no quiero que se meta en las drogas como mi marido»; «quiero que me lo deje bien arregladito».

¿Por qué el malestar de los padres? ¿Cómo puede ser que un niño de apenas un metro de estatura pueda con dos adultos hasta el punto de requerir auxilio externo? Se me viene a la memoria Gabriela⁵, una niña de once años recién cumplidos y con fantasías de suicidio, cuya madre la trae porque «ha dejado de ser el motor que me da fuerza para vivir»; o Felipe, de trece, de quien la madre refiere no entender «por qué le gusta ponerse sostenes», antes de mencionar al pasar que lo único que ella había querido al quedar casualmente embarazada era tener una niñita que aliviara su soledad; o Antonia, de seis, cuya madre me advierte que «algo le salió fallado»; o Jorge, de quince e hijo de padres alcohólicos, que después de ponerse un aro en la nariz «ya no es nuestro Jorgito de antes».

Si el psicoanálisis con adultos inauguró la exploración de la realidad psíquica del individuo, el psicoanálisis con niños nos muestra que, además de los propios deseos reprimidos, el sujeto se va construyendo en diálogo (o a veces en monólogo) con los

deseos y demandas de los demás.

De este modo, y aunque abreviados en beneficio de la discreción propia del encuadre analítico, creo que estos casos permiten avizorar que, junto a bosquejar un *diagnóstico dinámico* del funcionamiento intrapsíquico (es decir, evaluar aspectos como el examen de realidad, el contenido de las angustias, los mecanismos de defensa y las modalidades de vínculo objetal establecidos por el niño), es fundamental considerar un *diagnóstico comprensivo* como indicador de la posición particular del niño en la constitución intersubjetiva de la trama familiar, asunto muy distinto a la evaluación de la fortaleza yoica para la adaptación a una supuesta realidad objetiva. Y eso, sin duda, implica estar abierto a escuchar el lugar que el infante ocupa en el discurso concreto de sus padres, ubicación denunciada por la insistencia repetitiva de ciertas frases o determinadas «etiquetas». Así, por citar uno de los casos antes señalados, la ideación suicida de Gabriela puede reescribirse como un mensaje a la madre: «quiero decirte que el hecho de vivir para ser tu motor está matando mi propia vida».

Evidentemente, todo caso es infinitamente complejo y no se reduce a un solo análisis. Pero eso no resta el justificado intento por instalar nuevas perspectivas en cuya coexistencia podamos mejorar nuestra capacidad para tratar con nuestros pacientes. En esta situación concreta, el desafío consiste en articular el registro de las fantasías conscientes e inconscientes del niño con la dimensión de los deseos y expectativas inconscientes y conscientes de los padres *en relación con el infante*.

Vale la pena pensar que es en este espacio intermedio entre ambos territorios deseantes donde se instala la función y actividad de nuestra escucha: no en el niño como organismo, tampoco en el niño como pantalla de imágenes, sino en el niño como representante de una historia que a la vez lo inscribe y lo excede.

Para decirlo con palabras prestadas: «el psicoanálisis de niños es psicoanálisis. La adaptación de la técnica a la situación particular que representa para el adulto el aproximarse a un niño no altera el campo sobre el cual opera el analista: ese campo es el del lenguaje (incluso cuando el niño no habla). El discurso que rige abarca a los padres, al niño y al analista: se trata de un discurso colectivo constituido alrededor del síntoma que el niño presenta. El malestar *de que se habla* es objetivable (en la persona del niño); pero la queja de los padres, aunque su objeto sea el niño real, también implica la representación que de la infancia tiene el adulto»⁶.

En definitiva, hagamos psicoanálisis con niños; apliquemos, incluso, las pruebas que nos parezcan apropiadas e interpretemos defensas esquizoides o maníacas junto con angustias de separación. Pero, antes, preguntémonos por nuestra práctica y atendamos a sus fundamentos. Es una salida posible para sacudirnos el automatismo de la tecnificación. Y, lo más importante, para hacer más verdadera la experiencia con

nuestros pacientes.

- [3](#) Texto escrito para el seminario “Introducción al psicoanálisis de niños”, Sociedad Chilena de Psicoanálisis, 2002. Presentado el mismo año en las Jornadas de la Clínica de Atención Psicológica de la Universidad de Chile.
- [4](#) No estará de más aclarar que los aportes de Melanie Klein al psicoanálisis infantil son vastos y valiosos. Ver, por ejemplo: *Principios psicológicos del análisis infantil*; *El psicoanálisis de niños*; *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado*; *Relato del psicoanálisis de un niño*. Asimismo, para profundizar en las importantes contribuciones de Arminda Aberastury, consultar: *Teoría y técnica del psicoanálisis con niños*; *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*; *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones*; *La paternidad*.
- [5](#) Los nombres, edades y algunas circunstancias han sido modificados por secreto profesional.
- [6](#) Mannoni, 1997, p. 7.

2. PUBERTAD Y ADOLESCENCIA EN LOS FUNDAMENTOS DEL PSICOANÁLISIS ⁷

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes aportes de Freud es la reinención de la infancia. En efecto, el descubrimiento de la sexualidad infantil y su preeminencia por sobre la sexualidad adulta es frecuentemente citado como aspecto axial de los planteamientos freudianos. Ahora bien, si la infancia ocupa un lugar destacadísimo en las reflexiones del fundador del psicoanálisis, ¿qué sucede con la pubertad y con la adolescencia? De lo que se trata en este capítulo es de explorar los fundamentos y los orígenes de una concepción psicoanalítica de la pubertad y la adolescencia, paso necesario para comprender y proyectar con mayor lucidez el psicoanálisis infanto-juvenil en nuestra época actual.

Advirtamos una constatación: las referencias de Freud a la infancia exceden por varios números a las alusiones sobre la pubertad, y mucho más aún a aquellas acerca de la adolescencia. En cuanto a intervalo de edades, el conjunto de referencias freudianas permite situar la pubertad entre los doce y los quince años, mientras que la adolescencia contaría con el rango entre los quince y los dieciocho, aproximadamente.

Lo que aquí nos interesa es rastrear algunos senderos de las formulaciones freudianas en torno a la pubertad y la adolescencia, previas a las puntualizaciones más sistemáticas de los *Tres ensayos de teoría sexual*⁸, acaso como un modo de encontrar allí los fundamentos, y también los impasses, de un psicoanálisis juvenil.

II. LA PUBERTAD EN LOS ORÍGENES DEL PSICOANÁLISIS

La primera referencia de Freud acerca de la pubertad la encontramos en 1888, muy tempranamente en su obra, a propósito de un escrito sobre la histeria. Al momento de describir la trayectoria de la histeria, Freud señala a la pubertad como el período de la vida en el cual acontece un *primer estallido de la neurosis*, en aquellos niños y niñas de disposición intensa: «el período que antecede y sigue a la pubertad, suele traer consigo, en niños y niñas de intensa disposición histérica, un primer estallido de la neurosis»⁹.

Pocos años más tarde, entre 1892 y 1893, y en el contexto de referir la etiología de un caso de neurastenia juvenil, Freud vuelve a aludir explícitamente a la pubertad bajo la figura de un *habitual extravío sexual*, en probable señalamiento de la masturbación: «una disposición originariamente buena, el habitual extravío sexual de la pubertad; luego, el exceso de trabajo de los años de estudio»¹⁰. Esto es reafirmado en la misma época, en relación con la etiología de la histeria, cuando Freud asocia pubertad con *masturbación masculina y neurastenia*: «la neurastenia de los hombres es adquirida en la pubertad y sale a la luz en la tercera década de la vida. Su fuente es la masturbación»¹¹. Como complemento, Freud insiste en colocar a la pubertad como el *período de inicio de la neurosis*, esta vez en primer anudamiento a una experiencia de abuso sexual infantil; se trata de las neurosis de angustia y, en particular, de la hipocondría: «en un martirizador caso de hipocondría iniciada en la pubertad, pude comprobar un atentado en el octavo año de vida»¹².

Ya en los conocidos *Estudios sobre la histeria*¹³, es Breuer quien refiere de la pubertad una doble condición: por una parte, un despertar sexual vago y sin meta, pero acompañado de un acrecentamiento de excitación; por otra, un rebajamiento de las resistencias que afloja la ensambladura psíquica. Ambas condiciones juntas explican la recurrencia de una *histeria de pubertad*, vinculada con la defensa hacia representaciones y sensaciones sexuales y con el fenómeno de la *conversión*, expresión emocional anómala a través de inervaciones corporales.

La teoría de la pubertad comienza a tomar forma en la concepción de un factor económico y cuantitativo que aporta un desequilibrio energético y facilita el desencadenamiento de síntomas neuróticos.

En el *Proyecto de psicología* de 1895, la pubertad volverá a escena, y de un modo recurrente. Esta vez no solo como desencadenante de la neurosis, sino como dilación

causante del efecto retardado del trauma sexual. En efecto, Freud explicita que «ninguna experiencia sexual exteriorizará efectos mientras el individuo no tenga noticia de sensaciones sexuales, o sea, en general, hasta el inicio de la pubertad»¹⁴.

El síntoma estará encadenado a un recuerdo puberal encubridor, que entrará, asimismo, en conexión asociativa con una vivencia de atentado sexual infantil. Sucede, entonces, que el recuerdo genera desprendimiento sexual y mudanza en angustia: «entretanto se ha vuelto púber. El recuerdo despierta (cosa que en aquel momento era incapaz de hacer) un *desprendimiento sexual* que se traspone en angustia»¹⁵.

La pubertad como *alteración*, como momento de significación traumática con posterioridad de una vivencia originalmente incomprendida: «aquí se da el caso de que un recuerdo despierte un afecto que como vivencia no había despertado, porque entretanto la alteración de la pubertad ha posibilitado otra comprensión de lo recordado»¹⁶. La pubertad como *causa del efecto retardado del trauma*: «dondequiera se descubre que es reprimido un recuerdo que solo con *efecto retardado* {*nachträglich*} ha devenido trauma. Causa de este estado de cosas es el retardo de la pubertad respecto del restante desarrollo del individuo»¹⁷. La pubertad como *dilación* universal de la organización sexual humana: «si bien en la vida psíquica no es habitual que un recuerdo despierte un afecto que no conllevó como vivencia, eso es algo por entero habitual en el caso de la representación sexual, justamente porque la dilación de la pubertad es un carácter universal de la organización»¹⁸.

Pubertad y *efecto de retardo* aparecen ligados en el desencadenamiento de las neurosis de defensa. Así la secuencia es la siguiente: a) vivencia sexual infantil no comprendida; b) pubertad; c) recuerdo sexual intenso; d) defensa; e) síntoma.

En la pubertad, despiertan las vivencias infantiles con un desprendimiento sexual acrecentado. Entonces es posible la significación de aquello que, en su momento, no encontró las representaciones adecuadas. «Es que aquí se realiza la única posibilidad de que, con efecto retardado {*nachträglich*}, un recuerdo produzca un desprendimiento más intenso que a su turno la vivencia correspondiente»¹⁹.

Ensayemos, con lo que disponemos, un esbozo de *metapsicología de la pubertad*. *Economía de la pubertad*: acrecentamiento sexual y debilitamiento resistencial; *dinámica de la pubertad*: despertar de las fuerzas en conflicto (primero del desprendimiento sexual y más tarde de la defensa); *tópica de la pubertad*: cuerpo sexual.

Podemos, asimismo, sugerir una *psicopatología puberal*, donde «si se ha de quedar exento de las neurosis de defensa, es condición que antes de la pubertad no se produzca ninguna irritación sexual importante»²⁰. Si acontece una escena sexual pasiva en la primera infancia, con su despertar en el estadio de la pubertad «siempre se genera histeria y, ciertamente, *conversión*, pues la conjugación de defensa y excedente sexual

impide la traducción»²¹. Dicho de otro modo: «*experiencia sexual pasiva antes de la pubertad*: tal es, pues, la etiología específica de la histeria»²². En el caso de ser una vivencia sexual activa, es posible vincular una reacción de reproche con el síntoma obsesivo, aunque por regla esta actividad puede ser reconducida a una posición anterior de pasividad. *La neurosis obsesiva es una fachada de la histeria*.

Freud insiste en remarcar que el período puberal juega un papel importante en el desencadenamiento de la neurosis. En tanto desarrollo de «la reactividad de los órganos sexuales hasta un nivel casi inconmensurable con el estado infantil, de una manera u otra habrá de despertar esta huella psíquica inconciente. Merced al cambio debido a la pubertad, el recuerdo desplegará un poder que le faltó totalmente al acontecimiento mismo; *el recuerdo obrará como si fuera un acontecimiento actual*. Hay, por así decir, *acción póstuma de un trauma sexual*»²³. Y ya sabemos que el efecto retardado asume un valor peculiar como fenómeno psíquico: «hasta donde yo veo, este despertar del recuerdo sexual después de la pubertad, tras haber sucedido el acontecimiento mismo en un tiempo remoto antes de ese período, constituye la única eventualidad psicológica para que la acción inmediata de un recuerdo sobrepase la del acontecimiento actual. Es que es esa una constelación anormal que toca un lado débil del mecanismo psíquico y produce necesariamente un efecto psíquico patológico»²⁴.

Tanto para la organización psicosexual como para la etiología de la histeria, la pubertad hace de *período bisagra* entre la niñez temprana y la edad adulta. En efecto, «todos los acontecimientos posteriores a la pubertad, a los cuales es preciso atribuir una influencia sobre el desarrollo de la neurosis histérica y sobre la formación de sus síntomas, no son verdad más que unas causas concurrentes, unos ‘agentes provocadores’, como decía Charcot, para quien la herencia nerviosa ocupaba el lugar que yo reclamo para la experiencia sexual precoz»²⁵.

¿Y qué sucede con la pubertad en el caso de la neurosis obsesiva? «La neurosis de obsesiones depende de una causa específica del todo análoga a la de la histeria. También aquí se halla un acontecimiento sexual precoz ocurrido antes de la pubertad, cuyo recuerdo deviene activo durante esa época o después de ella»²⁶. Como regla general, para toda neurosis de defensa «es preciso que estos traumas sexuales correspondan a la niñez temprana (el período de la vida anterior a la pubertad), y su contenido tiene que consistir en una efectiva irritación de los genitales (procesos semejantes al coito)»²⁷.

Volvamos un momento sobre nuestros desarrollos. Hemos sostenido, con Freud, que «todas las vivencias y excitaciones que preparan u ocasionan el estallido de la histeria en el período de la vida posterior a la pubertad solo ejercen su efecto, *comprobadamente*, por despertar la huella mnémica de esos traumas de la infancia, huella que no deviene conciente, sino que conduce al desprendimiento del afecto y a la represión. Armoniza

muy bien con este papel de los traumas posteriores el hecho de que no estén sujetos al estricto condicionamiento de los traumas infantiles, sino que puedan variar en intensidad y naturaleza desde un avasallamiento sexual efectivo hasta unos meros acercamientos sexuales, y hasta la percepción sensorial de actos sexuales en terceros o el recibir comunicaciones sobre procesos genésicos»²⁸.

Sucede que «si la vivencia sexual cae en la época de la inmadurez sexual, y el recuerdo de ella es despertado durante la madurez o luego de esta, el recuerdo ejerce un efecto excitador incomparablemente mayor del que en su tiempo produjo la vivencia, pues entretanto la pubertad ha acrecentado en medida inconmensurable la capacidad de reacción del aparato sexual»²⁹. Ahora bien, «esta proporción inversa entre vivencia real y recuerdo parece contener la condición psicológica de una represión. La vida sexual ofrece —por el retardo de la madurez puberal respecto de las funciones psíquicas— la única posibilidad que se presenta para esa inversión de la eficiencia relativa. *Los traumas sexuales infantiles producen efectos retardados como vivencias frescas, pero entonces los producen inconcientemente.* (...) Aquí el período de ‘maduración sexual’ que entra en cuenta no coincide con la pubertad, sino que es anterior a ella (del octavo al décimo año)»³⁰. Así, en cuanto a la formación de la sintomatología histérica, «se llega finalmente, luego de que las cadenas mnémicas han convergido, al ámbito sexual y a unas pocas vivencias que las más de las veces corresponden a un mismo período de la vida, la pubertad. A partir de estas vivencias uno debe inferir la etiología de la histeria, y comprender por medio de ellas la génesis de síntomas histéricos. Sin embargo, aquí se sufre una nueva y grave desilusión. Las vivencias tan laboriosamente halladas, destiladas de todo el material mnémico, esas vivencias traumáticas que parecen últimas, tiene sin duda en común aquellos dos caracteres —sexualidad y período de la pubertad—, pero en lo demás son *muy heterogéneas y de valor dispar*»³¹.

De todos modos, «algunas de las vivencias sexuales de la pubertad muestran luego una insuficiencia apta para incitarnos a proseguir el trabajo analítico. Porque sucede que también estas vivencias pueden carecer de idoneidad determinadora, si bien esto es mucho más raro que en el caso de vivencias traumáticas de períodos posteriores de la vida»³². Freud se sirve de ejemplos clínicos: «así, en las dos pacientes que antes cité para ejemplificar casos con vivencias de pubertad en sí mismas inocentes, como secuela de esas vivencias se habían instalado unas peculiares, dolorosas sensaciones en los genitales que se consolidaron como síntomas principales de la neurosis, y cuyo determinismo no derivaba ni de las escenas de la pubertad ni de otras posteriores, pero que seguramente no pertenecían a las sensaciones normales de órgano ni a los signos de una irritación sexual»³³. Esta constatación moviliza a la pregunta: «¿quizás en la base de la reacción anormal frente a impresiones sexuales, con la cual los histéricos nos sorprenden en la

época de la pubertad, se hallen de manera universal unas vivencias sexuales de la niñez que tendrían que ser de índole uniforme y sustantiva?»³⁴.

En definitiva, encontramos que «estas vivencias infantiles son a su vez de contenido sexual, pero de índole mucho más uniforme que las escenas de pubertad anteriormente halladas»³⁵. Esto implica reafirmar que «en experiencias sexuales de la infancia, consistentes en estimulaciones de los genitales, acciones semejantes al coito, etc., deben reconocerse en último análisis aquellos traumas de los cuales arrancan tanto la reacción histérica frente a unas vivencias de la pubertad como el desarrollo de síntomas histéricos»³⁶.

Es en función de los elementos precedentes que Freud separa en un grupo especial aquellos casos constituidos por «relaciones infantiles genuinas, vínculos sexuales entre dos niños de sexo diferente, la mayoría de las veces entre hermanitos, que a menudo continuaron hasta pasada la pubertad y conllevaron las más persistentes consecuencias para la pareja en cuestión»³⁷. Pero, más allá de clasificaciones, nos interesa sostener que «vivencias sexuales infantiles son la condición básica, la *predisposición*, por así decir, para la histeria; que ellas producen los síntomas histéricos, pero no de una manera inmediata, sino que al principio permanecen ineficientes y solo cobran eficiencia patógena luego, cuando pasada la pubertad son despertadas como unos recuerdos inconscientes»³⁸. Y agreguemos: esta etiología no solo es aplicable a las neurosis, sino también a las psicosis, que no rara vez son despertadas en la pubertad³⁹.

Apuntaremos, sin mayor demora, algunas importantes consecuencias de nuestros desarrollos, que tendrán su lugar en referencias freudianas posteriores: «así como no es cierto que los genitales exteriores y ambas glándulas genésicas constituyan todo el aparato sexual del ser humano, tampoco su vida sexual empieza solo con la pubertad, como pudiera parecer a la observación grosera. Es verdad, empero, que la organización y el desarrollo de la especie humana aspiran a evitar un quehacer sexual más vasto en la infancia: se diría que las fuerzas pulsionales sexuales deben almacenarse en el ser humano para que, liberadas en la época de la pubertad, puedan servir luego a grandes fines culturales (W. Fliess)»⁴⁰.

La significación y el desencadenamiento con efecto retardado en el período de la pubertad, nos permiten precisar el lugar de la sexualidad en la etiología de las neurosis. En efecto, «a partir de estos nexos acaso se comprenda por qué unas vivencias sexuales de la infancia forzosamente tendrán un efecto patógeno. Pero solo en mínima medida despliegan su efecto en la época en que se producen; mucho más sustantivo es su *efecto retardado*, que solo puede sobrevenir en períodos posteriores de la maduración. Este efecto retardado arranca, como no podría ser de otro modo, de las huellas psíquicas que las vivencias sexuales infantiles han dejado como secuela. En el intervalo entre vivenciar

estas impresiones y su reproducción (o, más bien, el reforzarse los impulsos libidinosos que de aquellas parten), no solo el aparato sexual somático sino también el aparato psíquico ha experimentado una sustantiva plasmación, y por eso a la injerencia de esas vivencias sexuales tempranas sigue ahora una reacción psíquica anormal: se generan formaciones psicopatológicas»⁴¹.

Hasta ahora hemos insistido en el valor de la pubertad en relación con la formación de síntoma, pero ¿qué sucede con la pubertad en el horizonte del sueño? En primer lugar, el estallido sexual puberal asoma como fuente de excitación que afluye a la psique y que puede ser sofocado durante el día, pero que emerge en el soñar⁴²; en segundo lugar, en ocasiones, al trabajar analíticamente con alguna persona, «la interpretación del sueño nos lleva directamente a la época de su desarrollo corporal, cuando empezó a quedar insatisfecha con las formas de su cuerpo»⁴³; en tercer lugar, con alguna frecuencia aparecen sueños que permiten vincular el contenido típico de extracción o caída de dientes con el despertar sexual puberal⁴⁴.

Si, a nivel del cuerpo, la pubertad es sinónimo de acrecentamiento sexual, en el plano de lo psíquico surge como retorno de la curiosidad sexual infantil. Es a propósito de esto que Freud señala como hecho frecuente el «hojear diccionarios o enciclopedias en el afán de dilucidar los enigmas del sexo, como la mayoría de las personas lo han hecho en la época de la curiosidad característica de la pubertad»⁴⁵.

Finalmente, sobre la presencia de episodios puberales en el soñar adulto, es el mismo Freud quien facilita un ejemplo personal, comentando un sueño cuya «situación estaba compuesta del recuerdo de una vivencia de la época de mi pubertad y de dos cuadros, uno de los cuales yo había visto poco antes del sueño»⁴⁶.

III. LA ADOLESCENCIA EN LOS ORÍGENES DEL PSICOANÁLISIS

La primera referencia freudiana sobre la adolescencia está anudada a la histeria, particularmente a la histeria femenina: «como se sabe, el período de la juventud, desde los quince años en adelante, es aquel en que de preferencia se manifiesta vivamente la neurosis histérica en las mujeres. Esto puede acontecer sucediéndose sin solución de continuidad unas perturbaciones más leves (histeria crónica) o sobreviniendo uno o varios estallidos graves (histeria *aguda*), separados entre sí por años de períodos exentos de trastornos»⁴⁷. En la misma línea, Freud acudirá más tarde a los ecos de una experiencia clínica para precisar que, en la adolescencia, la neurosis perturba las tareas estudiantiles: «hace unos meses traté a una muchacha de dieciocho años (...). En su complicada neurosis la histeria ocupaba su legítimo sitio. (...) Desde que le vinieron las reglas y durante años había padecido de *cephalaea adolescentium*, la que le impidió toda ocupación continuada y le interrumpió sus estudios»⁴⁸.

En sus investigaciones sobre la histeria, Freud referirá la presencia de dos propiedades asociada a la adolescencia: en primer lugar, un mecanismo de *escisión normal* como parte de su organización psíquica: «la escisión de grupos psíquicos es, por así decir, un proceso normal en el desarrollo de los adolescentes»⁴⁹; en segundo lugar, un conocimiento sexual informado: «manifestaría la duda (...) de que los adolescentes no posean un conocimiento sexual con frecuencia mucho mayor del que se sospecharía en ellos y del que ellos mismos se atribuyen»⁵⁰.

Paralelamente, Breuer asociará la adolescencia con un estado saludable de vivacidad y apertura de intereses, atravesado por el conflicto entre sexualidad y moralidad, y no pocas veces con presencia de temor a lo desconocido. En este horizonte, y en el caso del devenir sintomático, Breuer señala que el varón tenderá hacia la agresividad y la mujer hacia la angustia⁵¹.

Es justamente a propósito de la relación entre neurosis y angustia donde Freud resituará la trama adolescente: «cierto número de observaciones me han mostrado que un primer encuentro con el problema sexual, una revelación algo brusca de lo hasta entonces velado —sea por la visión de un acto sexual, por una comunicación o por lecturas—, puede provocar en niñas adolescentes una neurosis de angustia que de

manera casi típica se combina con una histeria»⁵². Así como la pubertad ofrecía en el acrecentamiento sexual una oportunidad para la formación de síntoma, algo similar ocurre en la adolescencia, ahora en la escena de las primeras relaciones sexuales. La angustia de los adolescentes es una *angustia virginal*, que acontece en la medida en que no se hayan «desarrollado todavía lo bastante los grupos de representación con los cuales está destinada a enlazarse la excitación sexual somática»⁵³. En otras palabras, «el esclarecimiento sexual repentino que hemos hallado en la angustia virginal producirá siempre, además [de neurosis de angustia], histeria; (...) aquí como allí, *una insuficiencia psíquica, a consecuencia de la cual se producen unos procesos somáticos anormales*. (...) Por eso no puede asombrar que histeria y neurosis de angustia se combinen regularmente entre sí, como en el caso de la ‘angustia virginal’»⁵⁴.

Pero, ¿basta la «novedad» para explicar el desarrollo mixto de angustia e histeria? «En un ensayo anterior sobre la neurosis de angustia, mencioné que ‘un primer encuentro con el problema sexual (...) puede provocar en niñas adolescentes una neurosis de angustia que de manera casi típica se combina con una histeria’. Hoy sé que la ocasión a raíz de la cual estalla esa *angustia virginal* no corresponde precisamente al *primer* encuentro con la sexualidad, sino que en esas personas la precedió una vivencia sexual pasiva en la infancia, cuyo recuerdo fue despertado a raíz del ‘primer encuentro’»⁵⁵.

Digamos, menos para cerrar que para dejar abierto nuestro tema, que «toda persona adolescente tiene huellas mnémicas que solo pueden ser comprendidas con la emergencia de sensaciones sexuales propias; se diría entonces que todo adolescente porta dentro de sí el germen de la histeria»⁵⁶.

IV. CONCLUSIONES

No cabe duda que las puntualizaciones anteriores sobre pubertad y adolescencia cobran sentido al interior del marco más general de las investigaciones freudianas acontecidas durante la última década del siglo XIX, es decir, en las inmediaciones de la así llamada *teoría de la seducción* o *teoría del trauma*. Freud parte de la adultez, reconoce en la adolescencia el florecimiento de la histeria, retrocede a la pubertad para encontrar allí el efecto de un trauma, vivenciado este último en la infancia. En cronología secuencial: a) una niñez marcada por un abuso sexual no vivenciado como tal; b) una pubertad cuyo despertar sexual permite significar como trauma la experiencia de abuso infantil; y c) una adolescencia donde dicha eficacia traumática deviene síntoma en forma de histeria.

En los orígenes del psicoanálisis, la pubertad aparece ligada a un período de estallido y despertar sexual, que permite significar con posterioridad el vivenciar sexual infantil. *La pubertad es traumática*: el acrecentamiento de la excitación y el debilitamiento de las resistencias permiten la eficiencia patógena con efecto retardado de experiencias tempranas desprovistas, hasta entonces, de representación, y que ahora retornan como recuerdos inconscientes.

Mientras tanto, el lugar de la adolescencia, en los años de incubación del psicoanálisis, aparece vinculado con un período de escisión psíquica normal atravesado ya no por el despertar somático, sino por el primer encuentro sexual con el otro; edad apta para el desarrollo de histeria y angustia en la mujer, así como de agresividad en el hombre, sobre todo en aquellos casos que no cuenten con un conocimiento sexual informado. De todas maneras, y más allá de la información sexual externa, *la adolescencia tomará la forma de una histeria potencial*, en cuanto las sensaciones sexuales propias acrecentadas por la pubertad permitirán significar huellas mnémicas anteriores, también asociadas al vivenciar sexual infantil.

Ahora bien, ¿qué sucedería si sustituyéramos, como el propio Freud lo hará más adelante, trauma por sexualidad infantil? Tendríamos: sexualidad infantil, trauma puberal e histeria adolescente.

La pubertad como trauma de una metamorfosis y la adolescencia como su elaboración sintomática: he allí lo que nos aporta el examen de sus lugares en los orígenes del psicoanálisis.

- [7](#) Texto inédito, publicado por primera vez en la primera edición del presente libro (2007).
- [8](#) Freud, 1905.
- [9](#) Freud, 1888, p. 57.
- [10](#) Freud, 1892-1893, p. 152.
- [11](#) Freud, 1893, p. 219.
- [12](#) Op. cit., p. 222.
- [13](#) Breuer y Freud, 1893-1895.
- [14](#) Freud, 1950 [1895], p. 378.
- [15](#) Op. cit., p. 401.
- [16](#) Op. cit., p. 403.
- [17](#) Op. cit.
- [18](#) Op. cit., p. 404.
- [19](#) Freud, 1896a, p. 261.
- [20](#) Op. cit.
- [21](#) Freud, 1896b, p. 270.
- [22](#) Freud, 1896c, p. 151.
- [23](#) Op. cit., p. 153.
- [24](#) Op. cit.
- [25](#) Op. cit., p. 154.
- [26](#) Op. cit.
- [27](#) Freud, 1896d, p. 164.
- [28](#) Op. cit., p. 167.
- [29](#) Op. cit., p. 168 *n.* 12.
- [30](#) Op. cit.
- [31](#) Freud, 1896e, pp. 199-200.
- [32](#) Op. cit., pp. 200-201.
- [33](#) Op. cit., p. 201.
- [34](#) Op. cit.
- [35](#) Op. cit., p. 202.
- [36](#) Op. cit., p. 205.
- [37](#) Op. cit., p. 207.
- [38](#) Op. cit., p. 210.
- [39](#) Freud, 1897.
- [40](#) Freud, 1898, pp. 272-273.
- [41](#) Op. cit., p. 273.
- [42](#) Freud, 1900 [1899].
- [43](#) Op. cit., p. 201.
- [44](#) Op. cit.
- [45](#) Freud, op. cit., p. 525 *n.* 35.
- [46](#) Freud, op. cit., p. 633.
- [47](#) Freud, 1888, p. 57.
- [48](#) Freud, en Breuer y Freud, 1893-1895, p. 112 *n.* 46.
- [49](#) Op. cit., p. 149.
- [50](#) Op. cit.
- [51](#) Breuer, en Breuer y Freud, 1893-1895.
- [52](#) Freud, 1895 [1894], p. 100.
- [53](#) Op. cit., p. 110.
- [54](#) Op. cit., pp. 113-115.
- [55](#) Op. cit., p. 167 *n.* 10.
- [56](#) Freud, 1950 [1895], p. 404.

3. SOBRE LA DEPRESIÓN INFANTIL ⁵⁷

*Ay Martín, Martín, no seas tan llorón
Ay Martín, Martín, no llores por favor.
Mazapán
Son las personas realmente valiosas
de este mundo las que se deprimen.
D. W. Winnicott*

El presente capítulo tiene como objetivo presentar algunos de los principales desarrollos psicoanalíticos a propósito de la depresión infantil. A partir de una viñeta clínica, se describen aportes de Sigmund Freud, Karl Abraham, Melanie Klein, Donald Winnicott, Jacques Lacan, John Bowlby y Alice Millar al respecto. Finalmente, el concepto de depresión infantil latente es propuesto para contribuir a identificar a tiempo aquellas depresiones larvadas en la infancia que sólo se expresan manifiestamente en la edad adulta

I. PARA COMPRENDER EL LLANTO DE MARTÍN

Martín tiene ocho años. Su madre decide consultar porque «desde hace un par de meses lo he visto tristón, ya no juega en el colegio ni en la plaza, la otra vez se encerró en el baño a llorar. Antes hablaba más conmigo, ahora apenas se comunica. Dice andar todo el día cansado y sin energía, y está muy irritable: si uno le dice algo, hace altiro una rabieta. El otro día le pegó un combo a su hermana de trece por una tontera. Y él no era así. Yo creo que influyó mi separación con su papá, hace seis meses, que fue abrupta y violenta, todo fue muy traumático. Este último tiempo Martín ha tenido que absorber muchas cosas, ha sido como mi confidente... Es que yo no he estado muy bien tampoco. Ahora, Martín anda con dolor de guata bien seguido, se despierta en la mitad de la noche y se pasa a mi cama, como cuando era guagua. La gota que rebalsó el vaso fue la semana pasada: primero, me dijo que se encontraba tonto; después, vimos en las noticias que un adolescente murió al chocar en auto y me dijo que quizás había chocado a propósito. Eso me aterrorizó, porque un tío mío, hermano de mi papá, se suicidó cuando tenía como veinte años; yo no había nacido todavía. Martín no tiene idea de eso... Yo me muero si a Martín le pasa algo».

II. DEPRESIÓN INFANTIL Y PSICOANÁLISIS

¿Cómo iniciar la comprensión de la realidad psíquica e intersubjetiva de niños como Martín? Es sabido que, respecto del duelo y sus relaciones con la depresión, hay aportes fundamentales de Freud, Abraham, Klein, Winnicott, Lacan, Bowlby, Miller y tantos otros. Lo que sigue es un breve examen de algunos postulados medulares de los autores recién referidos, como un modo de localizar la pregunta por la depresión infantil en psicoanálisis.

Desde Freud, y a partir del paradigma de la melancolía, reconocemos que la depresión responde a una pérdida de objeto inconsciente, donde la persona «sabe *a quien* perdió, pero no *lo que* perdió en él»⁵⁸, y que conlleva tanto una identificación ambivalente con el objeto resignado como una regresión de la libido al yo.

Por su parte, Abraham agregará que la depresión infantil, como reacción emocional ante la experiencia traumática de una pérdida de objeto, acontece en el horizonte del complejo de Edipo. Así, el afecto depresivo implica para el infante el «sentirse decepcionado, traicionado o abandonado por su objeto amoroso» y, a partir de allí, «sentimientos de odio, rabia y resignación, de estar abandonado y sin esperanza»⁵⁹.

Respecto de Klein, conocidos son sus aportes en cuanto a situar lo depresivo como un modo de funcionamiento mental, que es experimentado inicialmente a mediados del primer año de vida y que retorna con intensidad mórbida en la depresión, su expresión psicopatológica. En efecto, la así llamada *posición depresiva* está caracterizada por el sentimiento de culpa derivado de la coincidencia de odio y amor hacia un mismo objeto, es decir, de la ambivalencia afectiva en la relación dual y preedípica con la madre. Esto implica que el objeto materno, antes dividido y parcializado, puede comenzar a ser percibido como unidad total. Así, por primera vez lo depresivo estará asociado con una tendencia gradual a la integración y a la reparación, sostenida en el predominio del amor y la gratitud por sobre el odio y la envidia, estos últimos, propios de la posición esquizo-paranoide y su inclinación a la disociación y al ataque⁶⁰. En otras palabras, y sin desconocer por ello sus derivados patológicos, para Klein hay en la depresión infantil una regresión a un estado mental que aporta una fuerza saludable, en tanto indica presencia de afectos amorosos, conciencia por la propia destructividad y apertura hacia la reparación y el crecimiento emocional.

Amplios son los aportes de Winnicott acerca de la depresión y su incidencia en la

infancia. Su visión de lo depresivo «cubre un amplio espectro, con, en un extremo, la depresión como signo de logro y parte normal del desarrollo emocional y, en el otro extremo, como desorden patológico y afectivo asociado a un bloqueo en el desarrollo emocional»⁶¹. En efecto, Winnicott define la depresión como un «trastorno afectivo o anímico (...) común a todos los seres integrados», que implica correr «el riesgo de sentir las cosas profundamente y de asumir la responsabilidad»⁶².

Partamos por su coincidencia con Klein en el reconocimiento del valor saludable de los afectos depresivos: «*la depresión encierra en sí el germen de la recuperación*. Este es el punto luminoso en psicopatología, y vincula la depresión con el sentimiento de culpa (la capacidad de sentir culpa es señal de un desarrollo saludable) y con el proceso de duelo. También el duelo tiende a la larga a completar su cometido. La tendencia innata a la recuperación enlaza asimismo la depresión con el proceso madurativo que se cumple durante la primera infancia y la niñez del individuo, proceso que (en un ambiente facilitador) lleva a la madurez personal, que equivale a la salud»⁶³. Sin embargo, «también es evidente que quienes están deprimidos sufren, pueden dañarse a sí mismos o poner fin a su vida, y algunos de ellos son enfermos psiquiátricos»⁶⁴.

Siguiendo con Winnicott, diremos que «la depresión puede presentar características que la definen claramente como enfermedad, pero siempre, incluso en los trastornos afectivos graves, la presencia del humor depresivo proporciona cierta base a la creencia de que el yo no está tan desorganizado y tal vez pueda mantener sus posiciones, cuando no hallar algún tipo de solución a la guerra interna»⁶⁵. Para Winnicott «la depresión corresponde a la psicopatología. Aunque puede ser grave e invalidante y durar toda la vida, con frecuencia es un estado de ánimo pasajero que afecta a personas relativamente saludables. En el extremo de la normalidad la depresión, que es un fenómeno muy común, casi universal, se relaciona con el duelo, con la capacidad de experimentar culpa y con el proceso de maduración. En todos los casos implica fortaleza yoica, por lo que tiende a disiparse, y la persona deprimida tiende a recuperarse en lo que concierne a salud mental»⁶⁶.

También en la línea de Klein, Winnicott sitúa la posición depresiva al interior del desarrollo emocional normal, como parte de los fenómenos de la existencia humana en el mundo: «para todo el grupo de maníacos depresivos, entre los que se incluye la mayoría de las personas llamadas normales, el tema de la posición depresiva en el desarrollo normal no puede soslayarse; es y sigue siendo *el problema de la vida*, salvo en la medida en que sea alcanzada. En las personas completamente sanas se da por sentada y es incorporada a la vida activa en sociedad. El niño, sano por haber alcanzado la posición depresiva, puede proseguir adelante para enfrentarse al problema del triángulo en las relaciones interpersonales, el clásico complejo de Edipo»⁶⁷.

Al mismo tiempo, Winnicott señala que la depresión infantil está en relación con el ambiente. Así, los niños tenderán a reprimir la expresión de la agresión cuando se encuentren frente a la ausencia de «condiciones estables y confiables (de ambiente emocional) como para que cada uno de ellos pueda llegar a conocer y a tolerar, como parte de sí mismo, la totalidad de su agresión (amor voraz primitivo, destructividad, capacidad de odiar, etc.)»⁶⁸. Un caso particular de incidencia ambiental en la depresión infantil corresponde a la reparación del niño con respecto a la organización antidepresiva de los padres, donde «la necesidad individual de reparación puede estar relacionada menos con el sentimiento personal de culpabilidad que con el sentimiento de culpabilidad o de depresión anímica del padre o de la madre»⁶⁹.

En síntesis, podemos sostener lo siguiente: para Winnicott, la depresión infantil es una psicopatología vinculada con la represión culposa de la agresión, correlativa con la ausencia de ambiente sostenedor; pero al mismo tiempo es una señal saludable, en la medida en que nos indica que el niño o la niña ha adquirido un importante grado de maduración emocional e integración psíquica, suficiente como para experimentar amor y odio hacia un mismo objeto. Una patología saludable: he aquí la paradoja winnicottiana de la depresión.

¿Cuál es, ahora, el estatuto de la depresión infantil en Lacan? Partamos señalando que, para el psicoanalista francés, la depresión es una defensa narcisista frente a la castración simbólica, defensa que conlleva una conservación de goce en la forma de sufrimiento. Así, Lacan juzga lo depresivo como *cobardía moral*⁷⁰, es decir, como expresión de haber cedido respecto del propio deseo y haber evitado su precio a pagar, en oposición al riesgo asociado a la asunción de una posición ética de desidentificación. En el caso de la depresión infantil, se trataría de la defensa narcisista frente a la amenaza de ser desalojado y sustituido del lugar de complemento fálico del Otro, particularmente de la madre.

Acudamos ahora a Bowlby y a sus premisas: «el apego íntimo a otros seres humanos es el eje alrededor del cual gira la vida de una persona, no solo cuando esta es un infante o un niño que da sus primeros pasos o un escolar, sino también durante toda la adolescencia, los años de madurez y la senectud. De esos apegos íntimos una persona extrae su fuerza y experimenta el goce de la vida y en la medida en que contribuye a ello depara fuerza y goce de la vida a los demás. Estas son cuestiones sobre las cuales la ciencia actual y la sabiduría tradicional están de acuerdo»⁷¹. La idea central, desde estos postulados, es que la depresión infantil surge como respuesta a una pérdida afectiva temprana, vivenciada como desapego traumático; no pocas veces el trasfondo es una identificación con el objeto perdido, en la línea de lo sugerido por Freud. Así, la terapia pasa por un trabajo de duelo, es decir, por reconocer la realidad de la pérdida y/o del

desapego, en un espacio de acogida que no sea retraumatizante.

III. LA DEPRESIÓN INFANTIL LATENTE

Alice Miller prolongará los aportes de Winnicott, al señalar que la depresión infantil suele verse enmascarada por una fachada de sobreadaptación, efecto de la acomodación precoz del niño a las necesidades parentales, especialmente maternas. «Es el caso, por ejemplo, de una *madre profundamente insegura en el plano emocional*, que, para mantener su equilibrio sentimental, dependía de un comportamiento determinado o de cierta manera de ser de su hijo. Esta inseguridad podía muy bien quedar oculta, de cara al niño y a todo el entorno, tras una fachada de dureza, autoritarismo e, incluso, totalitarismo. A esto se añadía una asombrosa capacidad del niño para captar y responder con intuición, o sea, también en forma inconciente, a esta necesidad de la madre o de ambos padres, es decir, para asumir la función que inconscientemente se le encomendaba»⁵⁷.

Llamaremos *depresión infantil latente* a esta reacción de adaptación del niño a las necesidades parentales, en perjuicio de su propia expresión emocional, reacción que obedece a un mandato de lealtad inconciente y que lleva a la sedimentación de una coraza de grandiosidad, encubridora de profundos vacíos afectivos. Dicho de otro modo: muchas depresiones adultas manifiestas son retornos de depresiones infantiles latentes, no vivenciadas como tal en la niñez.

La depresión infantil y una reseña de sus lecturas: para Freud, identificación inconciente con un objeto perdido; para Abraham, reacción emocional a la pérdida de objeto edípico; para Klein, regresión a una posición ambivalente orientada hacia la integración; para Winnicott, represión de la agresión por ausencia de sostén ambiental, al mismo tiempo que señal de maduración; para Lacan, defensa narcisista ante la castración simbólica; para Bowlby, respuesta emocional a un desapego traumático; para Miller, represión de las necesidades afectivas del niño por sobreadaptación a las necesidades parentales. En conjunto, y aunque obviamente insuficiente, nos quedamos con un amplio abanico de perspectivas que pueden ayudarnos a escuchar a niños como Martín.

⁵⁷ Texto presentado originalmente en el VIII Congreso Chileno de Psicoterapia: Convergencias y Singularidades en Psicoterapia. Reñaca, Chile, Agosto de 2007.

⁵⁸ Freud, 1917 [1915], p. 243.

⁵⁹ Abraham, 1924, pp. 357-358.

- [60](#) Klein, 1957.
- [61](#) Abram, 2004, p. 138.
- [62](#) Winnicott, 1958, p. 73.
- [63](#) Winnicott, 1963, p. 85.
- [64](#) Op. cit., p. 84.
- [65](#) Op. cit., p. 87.
- [66](#) Op. cit., p. 93.
- [67](#) Winnicott, 1954-1955, p. 370.
- [68](#) Winnicott, 1948a, p. 59.
- [69](#) Winnicott, 1948b, p. 134.
- [70](#) Lacan, 1977.
- [71](#) Bowlby, 1980, pp. 445-446.
- [72](#) Miller, 1998, pp. 23-24.

4. LOS NIÑOS Y LA TELEVISIÓN: EL PROBLEMA DE LAS «TELESERIES» ⁷³

I. LA TELEVISIÓN COMO (RE)PRODUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

¿Qué efectos puede producir en los niños el contenido de las teleseries?

Javiera, de seis años, señala: «Mi mamá no me deja ver la teleserie porque dice que salen cosas feas y de grandes, pero antes de ir al colegio en la tarde, cuando almuerzo, dan las noticias y la otra vez mostraron a unas personas disfrazadas que le cortaban la cabeza a un señor que gritaba y chillaba... Eso me dio mucho susto». El testimonio de Javiera nos recuerda que un par de teleseries que hablan de seductores vengativos, embarazos adolescentes y mujeres violadas, tiene menos impacto emocional en el niño que una realidad social y familiar que incluye pedofilia, asesinatos, violencia, torturas, corrupción y mentiras. Si nos miramos al espejo y no nos gusta nuestra imagen, ¿romperemos el espejo?⁷⁴.

Fernando, de once años, reflexiona: «mis papás se separaron porque mi papá se enamoró de su secretaria, que tiene treinta años menos que él... A mí me preocupa más eso que lo que muestren en las teleseries».

¿Son adecuados sus contenidos para los menores?

Depende de la edad. Importa la mediación facilitadora para niños menores de diez años, pero no la prohibición ni el descuido negligente. Incluso existen maneras creativas de aprovechar las teleseries como recurso educativo para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis social en los niños y los adolescentes. En este sentido, Celeste, de trece años, comenta: «en mi colegio, todos los lunes en Consejo de Curso con nuestra profesora hacemos debates acerca de lo que pasó en las teleseries la semana anterior; hay un grupo que sigue la del 7, otro la del 13 y otro la del 9. Nos vamos turnando para debatir los problemas que muestran y cada uno va formando su propia

opinión, ayudado por la profe, y aunque a veces discutimos mucho, la opinión de cada uno es respetada por todos».

II. LA IDENTIFICACIÓN: DEL ACATAMIENTO IDEOLÓGICO A LA CREATIVIDAD

¿Tiene un niño la capacidad para distinguir entre ficción y realidad?

Sí la tiene, salvo en caso de psicosis infantiles, aquellas psicopatologías severas donde el juicio de realidad puede verse alterado. Ahora bien, un mecanismo básico de la relación entre el telespectador y el personaje es la identificación, que difiere de la imitación en que esta última es conductual, consciente y mecánica, mientras que la primera implica un proceso inconsciente, dinámico y complejo de asimilación de un aspecto, rasgo o atributo del otro. En este contexto, estoy en desacuerdo con aquellas posturas que plantean que las teleseries idealizan modelos negativos; pienso que de lo que se trata no es de satanizar ni de aplaudir las telenovelas, sino más bien de poder pensarlas y leerlas como *mensajes ideológicos* dentro de un contexto sociocultural específico. Basta recordar el final de «Machos» para darse cuenta que la telenovela contemporánea tiene la estructura de una ideología de transmisión moral, como en otros tiempos lo fueron las fábulas, las novelas de caballería o, también hoy, las películas épicas: al principio, nos escandalizamos con los «malos» y nos identificamos con los «buenos»; hacia el final, los buenos triunfan, los malos se arrepienten o son castigados, y el maniqueísmo valórico que separa lo bueno de lo malo se perpetúa. Así, por ejemplo, no es casual que un canal católico haya titulado una teleserie como «Tentación». Este gesto bien puede leerse como una alusión bíblica, a saber, el recorrido de Gabriel (encarnación del mal, de lo demoníaco y lo pecaminoso) desde la sed de venganza hacia algo que seguramente estará del lado de la redención o la sanción. En síntesis, y tal como antes pasó con «Machos»: bajo su aparente «heroización» del mal —que no es otra cosa que la búsqueda de consumo a través del recurso al escándalo— «Tentación» terminará siendo un relato moral, una fábula cuyo mensaje, finalmente político, será parecido al siguiente: «aunque el mal nos pueda tentar, el bien siempre saldrá airoso».

¿Pueden los niños interiorizar conductas de las teleseries sin entenderlas completamente?

Más que con los personajes de las teleseries, los niños tienden a identificarse inconscientemente con la imagen que interiorizan de las personas cercanas, especialmente de los padres o sus equivalentes. Aun así, habría que pensar si el exceso

de preocupación por la ficción no estará encubriendo un cierto olvido o postergación de los conflictos reales, actuales e históricos. Por ejemplo, alguien que alza la voz por la presencia de un «prostituto» en una teleserie puede, al mismo tiempo, permanecer indiferente frente a los crímenes cometidos durante el período de la dictadura militar en nuestro país.

¿Puede influir el tipo de relaciones de pareja que se muestran en sus propias relaciones cuando sean adolescentes o adultos?

Los niños no son simples esponjas que absorben los estímulos tal como vienen; tampoco son entes pasivos, sino que son sujetos activos: por un lado, analizan, comparan y critican lo que reciben; por el otro, también generan ellos mismos comprensiones y relaciones novedosas que van más allá de la mera respuesta al medio. Los juegos y dibujos de los niños son ejemplos claros de esta capacidad creadora.

III. EL ROL DE LOS PADRES: ACOMPAÑAMIENTO FACILITADOR

¿Qué es más recomendable que hagan los padres: prohibirles derechamente ver la teleseries o dejarlas ver igual?

Aunque desconfío de las «recetas psicológicas», puedo decir que frente a las alternativas de prohibir o descuidar, prefiero una tercera: acompañar. Los padres, en especial la madre, hacen para el niño de portavoces del mundo: le ayudan a metabolizar la experiencia y a construir sentido a partir de las cosas. Pienso que un ambiente que facilita la maduración del niño es aquel que, sostenido en un vínculo suficientemente bueno, puede aportarle información útil para sus procesos de comprensión y desarrollo del pensamiento crítico. Estar abiertos a escuchar a los niños y conversar con ellos en forma sencilla, franca y directa acerca de sus preguntas, opiniones e intereses, sin obturar con nuestros prejuicios su propia capacidad de análisis.

En el caso de que los padres prefieran prohibir, y considerando que de alguna forma el niño se sentirá excluido, ¿cómo enfrentar las quejas del menor cuando argumente que sus amigos sí ven las teleseries y ellos no?

No se trata de someter a los niños a una disciplina de restricciones, porque afuera van a buscar, y encontrar con creces, lo que adentro les es vedado. Insisto en que los padres pueden superar el dilema entre prohibir y «dejar ser» a través de un acompañamiento activo; las quejas del niño serían legítimas en un contexto demasiado restrictivo o excesivamente indiferente.

Ayer Sofía, de siete años, veía una teleserie con su mamá y le preguntó: «mamá, ¿qué significa ser violada?». La madre, que en un principio se vio sorprendida por la súbita pregunta de la niña, acogió su inquietud y la transformó en un espacio propicio para tener un diálogo, a la vez informativo y crítico, con su pequeña hija. Le respondió: «es cuando una persona es obligada a tener relaciones sexuales sin que ella esté de acuerdo». Con esta tranquila respuesta de la madre, la pequeña Sofía, antes de volver a jugar, pudo salir de su duda sin angustias ni confusiones.

⁷³ El texto de este breve capítulo es resultante de la transcripción de una entrevista realizada al autor por el diario *El Mercurio* el año 2004.

[74](#) Somos menos ingenuos si nos percatamos que la televisión no sólo *reproduce* realidad, sino que también la *produce*. Como señalaremos, esto se expresa con nitidez en los mensajes ideológicos (re)producidos por las teleseries.

5. EL SÍNDROME DEL PEQUEÑO SALVAJE ⁷⁵

I. ÉRASE UNA VEZ UN BUEN SALVAJE

Una historia de Truffaut

Estamos en la Francia de 1800: aires de la Revolución Francesa, la república eclipsa a la monarquía y la Ilustración impone la razón natural por sobre la razón divina.

Pero una pregunta recorre a los nuevos ciudadanos: si el hombre ya no es el reflejo de Dios en la tierra, ¿entonces qué distingue al ser humano del animal?

En este contexto, en los bosques de la sureña región de los Pirineos, un niño de aspecto agreste y de andar desnudo es capturado por un grupo de cazadores locales. No pasará mucho tiempo para que el pequeño se convierta en el mítico Víctor del Aveyron, el «salvaje», fascinante objeto de la ciencia y la educación ilustrada.

La historia de Víctor no ha dejado de suscitar debates en torno a un conflicto que cruza, al menos, los campos de la psicología, la sociología y la antropología cultural: ¿cuál es el destino más apropiado para el «niño salvaje»? ¿Está llamado a retornar, desde su animalidad, a la naturaleza, o requiere adaptarse a la cultura, como el resto de los seres humanos?

En medio de esta discusión enciclopédica, Víctor pasará del bosque a la cárcel, de la cárcel a un instituto para sordomudos y de allí a la casa de un médico que sueña con instruirlo en la moral cultural por medio de una educación basada en métodos conductuales de refuerzo, castigo, condicionamiento e imitación.

¿Cuál fue, finalmente, el porvenir del infante del Aveyron? Más allá del tiempo filmico retratado documentalmente por Truffaut, Jean Itard terminó por resignarse y abandonar el experimento, mientras que Víctor vivió el resto de su corta vida en un anexo del Instituto de Sordomudos de París, con la señora Guérin, empleada para este fin por el gobierno francés. Es sabido que, más allá de un par de expresiones aisladas («leche» y «oh, Dios»), estuvo lejos de poder hablar. Incapaz de vivir en forma

autónoma y olvidado por la prensa, la educación y la ciencia, murió a los cuarenta años, en el año 1828.

Ahora bien, ¿qué fue lo que llevó al reconocido cineasta francés, François Truffaut, a escenificar el drama del niño salvaje? En principio, especulamos, resonancias con su propia historia infantil: hijo «natural», fruto de una relación por entonces ilegítima, el pequeño François nunca conoció a su padre; criado en orfanato y desertor del ejército, su refugio fue siempre una sala de cine. Acaso no sea casual que uno de sus principales reconocimientos, a saber, la fundación de la llamada «nueva ola» de la cinematografía europea esté asociada con el principio rector del *cine de autor*: un llamado al nombre del director como padre de la obra cinematográfica, con énfasis en un estilo personal, autobiográfico y sencillo, libre de los formalismos y objetivismos académicos del cine de la época.

Truffaut, quien en 1984 fallecerá prematuramente por un cáncer que le sale al encuentro a sus cincuenta y dos años, se toma el tiempo para hablar de la relación entre su infancia y su cine: «yo he tenido una infancia penosa; recuerdo que estaba impaciente por llegar a adulto, me parecía que los adultos tenían todos los derechos, que podían dirigir su vida como quisieran... Guardo un mal recuerdo de mi juventud, y no me gusta la forma en que suele tratarse a los niños. Si no hubiera elegido este oficio sería instructor. Siempre estamos influidos por las cosas de la infancia, porque nos devuelven a nuestros orígenes y a los orígenes de la vida. El niño inventa la vida, se golpea, pero desarrolla al mismo tiempo todas las facultades de resistencia. La infancia es el mundo que mejor conozco. Me siento mejor con un niño que con un adulto. Las personas adultas están demasiado impresionadas por un papel social para ser verdaderamente sinceras. Con los niños, por el contrario, puedo hablar de todo. Las desgracias de los adultos me dejan insensible. Me parece estúpido que corran los riesgos que corren. Los adultos viven en una jungla, pero es culpa suya ya que ellos han creado esta jungla; por tanto, peor para ellos. Yo, como la mayoría de las mujeres, soy sensible a las desdichas de los niños»⁷⁶.

Itard y el hombre moral

No resulta difícil leer en «El pequeño salvaje» la oposición entre dos concepciones del ser humano: por un lado, el «hombre natural», ajeno a la influencia de la cultura; por otro, el «hombre moral», instruido más allá de los designios de su constitución animal.

Como un claro representante del ideal del hombre moral, aparece en escena Jean Itard, desde el inicio atrapado en una aparente contradicción: reivindica la causa de los niños a

la vez que se instaura como un frío técnico de instrucción moral. Pero, si queremos analizar sus propuestas, tenemos que partir por situarlo en sus principales coordenadas: ¿quién es, entonces, este Itard?

Médico francés del siglo XIX, fisiólogo de la sordomudez, iniciador de la otorrinolaringología científica; al mismo tiempo, pionero de la educación diferencial y discípulo de Claude Helvetius, filósofo y educador moral. Registros no menores para pensar con mayor fundamento la dirección de su labor con Víctor.

El sueño de Rousseau, revisitado

Víctor, sin duda alguna, es retratado en el filme como el paradigma del «buen salvaje»: aquel niño cuya bondad natural se enfrenta con la corrupción de la civilización. Y, si se trata de la bondad del hombre salvaje, el lugar común es recurrir a Rousseau.

En efecto, llama a interés cierta relación de analogía entre los orígenes de François Truffaut y Jean-Jacques Rousseau, filósofo suizo reconocido como uno de los grandes pensadores de la Ilustración romántica: huérfano de madre, a sus escasos diez años es enviado por el padre a vivir en una pensión; seis años más tarde se enamora y se fuga con una mujer veinte años mayor que él, su futura amante y madre sustituta.

Sin abusar en psicologismos ni olvidar las fuerzas históricas y políticas que nutren las ideas, no dejaremos tampoco pasar lo obvio: algún vínculo puede dibujarse entre el niño Jean-Jacques y su posterior nostalgia por la «madre naturaleza» y su lúcida crítica a la civilización patriarcal, empeñada entonces en perpetuar las desigualdades en Francia y los abusos en las colonias americanas.

Pero, más allá de la anécdota, late el sueño, el viejo sueño de Rousseau, aquel que dice así: érase una vez un buen salvaje, un hombre que vivía feliz en la naturaleza, libre de conflictos, donde nada le faltaba, donde todo lo tenía; llegó la civilización y pulverizó su virginidad con la corrupción y el odio.

La misma escena se repite entre el niño y el adulto: con Rousseau nace el niño angelical, idealizado, el que vive en un paraíso de inocencia, armonía y pureza celestial.

¿Qué implica el sueño ilustrado para nuestra comprensión del niño? Es cierto que permite sacudir la etiqueta del pecado original del Medioevo, pero acaso para instalar otra: la ilusión de un ser humano fuera de la cultura, habitante de un espacio extraterritorial.

II. EL ANIMAL, EL NIÑO, EL ALIENADO: NOTAS FÍLMICAS

El Animal

Escena del inicio: busca, busca, hay que atraparlo, ¿por dónde lo has visto? Cuidado, puede ser un animal peligroso. Trae algo para cubrirle la cabeza. Es una criatura humana, pero salvaje. ¿Habrá podido vivir aquí? Vamos a ver a esa fiera: es una verdadera bestia salvaje, llévenselo cuanto antes. ¿Dónde está el salvaje? Deberían meterlo en una jaula. Es como un monstruo de feria, un animal. Es inferior.

En la escena del circo, el salvaje del Aveyron. Recluido en una celda de la cárcel del pueblo, está sucio y huele mal. Después es llevado a París, al Instituto de Sordomudos. Gran conmoción pública. Toda la ciudad quiere verlo. En el instituto, el personal cobra por ver al salvaje. Por la noche, duerme bajo la cama; por el día, el resto de los niños lo molestan y humillan. Pese a los malos tratos recibidos en la institución, nunca se le vio llorar. Bosque, cárcel, Instituto de Sordomudos, casa.

Escena de la inspección médica: un metro y treinta y nueve centímetros. Once o doce años. No habla, solo gruñe; come bellotas y nueces, no carne; dentadura normal. Presenta quince cicatrices por mordiscos de animales. Quienes lo abandonaron quisieron asesinarlo, despellejándolo con un cuchillo. Debe haber tenido allí unos tres o cuatro años, es probable que una hoja lo haya ayudado a cicatrizar la herida de su cuello; su mudez se debe a su aislamiento. Como a «Hussein el salvaje».

Escena del debate médico: Pinel, psiquiatra y maestro: es un idiota, no hay diferencia entre él y los que trato en el hospital; el niño fue degollado por ser anormal. Itard, cirujano y discípulo: para mí no es un idiota, es un niño salvaje que puedo civilizar a través de la disciplina y la instrucción; debe ser un hijo ilegítimo abandonado... Quiero llevármelo a mi casa, a las afueras de París; mi ama de llaves se encargará de él.

El Niño

Escena del espejo: el niño se encuentra con su imagen en el espejo y lo manipula torpemente (miembros desunidos, cuerpo fragmentado). Se sostiene en su propia mirada. Busca en el espejo lo que no encuentra en el rostro humano.

Escena de la adopción: «hola, pequeño, aquí estarás cuidado, estarás bien». Señora Guerin. Pareja parental: Itard y Guerin. «Aunque no pueda entendernos, tenemos que hablarle lo más a menudo posible». Introducción a mundo de lenguaje. Semejanza con paciente de Winnicott que está tres «infernales» meses en su casa.

Escena de la comida: empieza a comer ayudado por la señora Guerin. Es alimentado a través de otro: mediación simbólica.

Escena del juego de la carretilla: juega con otro niño a correr en carretilla, primero al frente de la carreta, después el otro lo hace entrar: ¿equivalente al juego del carretel?

Escena de la leche: golpea puerta para tomar leche, primera expresión de deseo del niño, significada como demanda por Itard. Como sugirió alguna vez Lacan, el niño tiene necesidad de leche, deseo de madre y demanda de amor.

Escena del nombre: Guerin: «nuestro pobre salvaje, ni nombre tiene». Itard: «es más sensible al sonido de la O». Guerin: «*Víctor... ¡se volvió!*». Itard: «te llamarás Víctor».

Escena de la expresión sonora: después de tomar leche, Víctor emite su primer sonido articulado, anticipo de su primera y casi única palabra: «leche».

Escena del árbol: escapa a la mirada de Itard (se sube al árbol).

Escena del llanto: Víctor llora después de que Itard pierde la paciencia y lo encierra en un cuarto oscuro. Itard: «llora cuando quieras, siento haberte conocido, estoy decepcionado».

Escena del portatiza: hace su primera manualidad. ¿Demanda de ser contenido?

El Alienado

Escena de la pataleta: Itard: «he cometido un grave error». Víctor: pataletas (resistencia a Itard). Guerin: «vamos, hijo, cálmate...; usted es el culpable, doctor, lo hace trabajar de la mañana a la noche. Quiere educarlo demasiado rápido». Itard: «tiene razón, voy a sacarlo de paseo más a menudo». Entre Itard y Guerin surgen celos y rivalidades respecto de quien es el «dueño» del niño. Furor de educar.

Escena del cuarto oscuro: Itard pierde la paciencia y lo encierra en un cuarto oscuro («tratamiento del cuarto oscuro»). Técnicas de educación moral: «por tu propio bien», educación conductual a través de recompensas y castigos. «Instrucción metódica y largamente continuada». Modelo «instruccional».

Escena del libro y la llave: supuesta instrucción del sentimiento de justicia: (castigo por libro y llave; se rebela y muerde). Premisa: hombre salvaje e inmoral v/s hombre civilizado y moral.

Escena de la fuga: se fuga y se escapa al bosque, quiere trepar y se cae, duerme en el

bosque. Pregunta por los orígenes: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? Niño va en busca de su propia historia.

Escena del retorno: Víctor vuelve y Guerin lo abraza. «Estás en tu casa: ya no eres un salvaje, aunque no seas aún un hombre».

Escena final: «Eres un chico extraordinario, un chico de gran porvenir; señora Guerin, llévelo a descansar; pronto continuaremos los ejercicios». Itard no resigna su deseo narcisista e ilustrado de instrucción, niño sigue alienado; la película termina de repente, el niño desaparece súbitamente de la pantalla, como también de la vida.

III. EL SÍNDROME DEL PEQUEÑO SALVAJE

«¡Es un salvaje, domestíquelo!»

Mamá de Antonio, de trece años: «traigo a mi hijo al psicoanalista para que usted lo arregle: él dice que por fuera es hombre pero que por dentro se siente mujer». Papá de Amparo, de nueve años: «esta niñita no para de hacerse pipí, es un verdadero animalito». Mamá de Iván, de siete años: «cuando supe que estaba embarazada, es como si me hubieran dicho que tenía cáncer». Orientadora escolar de Marcela, de seis años: «ella es un bicho bien raro, no habla, no tiene amigos, anda todo el día como tonta jugando con un perrito». Padres de José Miguel, de diecisiete años: «queremos que el Jose vuelva a ser nuestro hijo estrella, que suba las notas, que se dedique a estudiar y nada más». Tía del jardín infantil de Alvarito, de tres años: «es un pequeño monstruo, no se queda nunca quieto, se porta como una bestia». Profesor de Víctor, de doce años: «es un hijo de la naturaleza, anda sucio y maloliente, no tiene moral ni cultura, yo lo estoy instruyendo con disciplina».

Distintas formulaciones para un mismo mandato: *tú eres un pequeño salvaje, yo te quiero domesticar*. Digamos que el analista de niños, «atendiendo niños en edad escolar, se enfrenta con frecuencia a la presencia de la institución al interior de la consulta. Síndrome de déficit atencional, hiperactividad y Ritalín, ingresan en proporciones alarmantes acompañando a niños sometidos a situaciones «normativas» que los violentan. ¿Qué hacer frente a la escucha de este *plus* de violencia que, en ocasiones, aporta una institución? Preocupa ser cómplice si no se la nombra, denunciándola»²⁷.

Desde su etimología, «doméstico» está vinculado a la casa, a lo privado, al dominio particular²⁸. En el más común de sus sentidos, hablamos de «animal doméstico», en oposición a «animal salvaje», para diferenciar aquel que ha podido ser dominado por el hombre para habitar en el espacio privado del hogar, de aquel otro indomable que habita en su hábitat natural y silvestre.

Dentro de una lógica no muy diferente de la anterior, el niño «salvaje» es traído por sus padres o profesores bajo distintos diagnósticos: trastorno por déficit de atención, comportamiento perturbador, hiperactividad, impulsividad, niños disociales, encopresis, enuresis, trastorno por ansiedad de separación, mutismo selectivo, negativistas, tartamudos, desafiantes, retrasados mentales, con trastornos de aprendizaje. Junto con la

demanda de domesticación formulada por la familia y/o el colegio, el niño —en consonancia con lo que Rodolfo (1989) llama el significante del niño en el mito familiar— suele ocupar el lugar del excluido, de la oveja negra, el paria; en la cultura de la familia, el niño es «hijo de la naturaleza». Es así como, quienes trabajamos cotidianamente con los «pequeños salvajes», vemos con frecuencia que el síntoma del niño tiene como función expresar un deseo de ruptura respecto del mandato a la normalización, en vastas ocasiones internalizado como imperativo superyoico.

¿Cómo pensar, en este horizonte, la dirección de la cura? ¿Aplacaremos el síntoma y seremos nuevos agentes de la moral de la domesticación o facilitaremos el pasaje que el propio niño haga del síntoma a la palabra? En esta última cuestión reside, a nuestro juicio, la piedra angular para una ética de la escucha.

Orígenes, desamparo, autismo

La traducción más precisa del título francés *L'enfant Sauvage* es «El infante salvaje», vale decir, «el que no habla» (infante) y «el que vive en el bosque» (salvaje). Desde el arranque, Truffaut nos presenta a un niño sin voz y sin filiación; alienado respecto del lenguaje y extranjero a la cultura. «Víctor del Aveyron» será el nombre elegido para la criatura que representará al «victorioso hijo de la naturaleza».

Si toda fantasía de los orígenes produce historia a través de un mito, el caso de Víctor no es excepción. En efecto, entre Pinel, Itard y Guérin, construyen un relato: hijo natural, ilegítimo y no deseado; a poco de nacer, los padres de Víctor habrían intentado asesinarlo, cortándole el cuello con un cuchillo y abandonándolo en medio del bosque. El niño habría sobrevivido gracias a una sorprendente cicatrización natural facilitada por la vegetación del lugar. Hasta sus doce años logra sobrevivir como un animal más; a dicha edad es capturado y llevado a la ciudad para ser civilizado a partir de una educación moral.

Esta reconstrucción nos recuerda la relectura que hace Kohut (1984) del Edipo de Sófocles, poniendo el acento en su trauma originario: cuenta la historia que, hace mucho tiempo, el padre de un pequeño niño, temeroso del destino que señalaba a la criatura como su propio asesino y esposo de su madre, mandó a un sirviente a que le diera muerte; el compungido súbdito, en vez de asesinarlo, se limitó a perforarle los pies y colgarlo de un árbol. El bebé, rechazado y abandonado en la intemperie, fue encontrado llorando y con los pies muy hinchados por un pastor de rebaños. De allí su nombre: Edipo, «el de los pies hinchados».

¿Qué tienen en común Víctor y Edipo? La profunda huella del padecimiento de una

catástrofe en los orígenes de su historia. ¿En qué se diferencian? En que Víctor pasó doce años sin contacto humano, mientras que Edipo fue rescatado a los pocos días. De esta distinción básica, es posible comprender la enorme dificultad que presenta el «niño salvaje» para incorporarse a un mundo de lenguaje. Podemos especular que, en el caso de Edipo, sus primeros balbuceos fueron humanamente significados por Peribea y Polibio, sus cuidadores y padres adoptivos. Estos gestos de habla espontánea del bebé, si seguimos a Winnicott, acontecen en un espacio potencial donde es crucial la facilitación del ambiente para determinar retroactivamente su sentido. Así, el balbuceo pasa a fonema, el fonema a palabra aislada y las palabras aisladas a frases de complejidad ascendente. Claro que aquí hay períodos críticos, de límites laxos y arbitrarios, pero rara vez superiores a los diez años de vida. No obstante, más allá de las etapas de desarrollo, nos interesa que los primeros llantos y gritos del bebé no solo son reflejos instintivos o naturales, sino también señal de que los sonidos producidos por el infante «se organizan en una estructura lingüística mucho antes de que el niño sea capaz de articular palabras reconocibles»⁷⁹.

Filiación, historia, orígenes: arrojado en el mundo, Víctor cae a un lugar ya delimitado, al menos en sus bordes, por el deseo de sus padres: «tú no vivirás, mal nacido, nosotros te queremos muerto». El «niño salvaje» es un niño que padece un agujero en su filiación; un niño sin nombre y sin historia. De aquí arranca un tratamiento posible con estos niños: trabajo de filiación, trabajo de nominación, trabajo de historización.

Un trabajo de humanización

¿Qué significa ser humano? Un ser humano no es necesariamente un ser humanizado. El proceso analítico con un «niño salvaje» es, por sobre todo, un trabajo de humanización. Ni domesticación adaptativa, ni barbarización romántica: para nosotros, como analistas de niños, es necesario ir más allá de esa oposición, de manera que pueda emerger la subjetividad del niño.

Entonces Itard equivoca el rumbo: más que un trabajo de educación, lo que Víctor parece demandar es un trabajo de humanización. Itard parece cegado por una educación ilustrada que, finalmente, olvida al niño en su condición de ser humano. Itard quiere ser escuchado por Víctor, pero no puede escucharlo a él. Aplica múltiples técnicas de instrucción moral, pero suele dejar de lado un trato humano y ético. Atrapado en la ciencia y en la ilusión de saber, obtura los gestos espontáneos de Víctor con sus prejuicios y métodos «bienintencionados». Algo similar a lo que le ocurre a algunos

psicoterapeutas infantiles que, obnubilados en su pensamiento crítico, no pueden dejar de ver en sus pacientes lo que las instituciones familiares y escolares les traen: «salvajitos» cuya bondad natural no les basta para «progresar» en la vida. Así, terminan por convertir el espacio terapéutico en un paraíso feliz, lleno de los más lindos y nuevos juguetes, con libros de cuentos para aprender valores morales, libre de conflictos transferenciales y en contacto con la armonía de la naturaleza.

IV. MÁS ALLÁ DEL PRINCIPIO DE DOMESTICACIÓN

El conductismo de Itard

Como «conductismo de Itard» podemos llamar a la actitud terapéutica, sostenida en una epistemología positivista, donde la diferencia sujeto-objeto precede a la escucha serena del ser en el mundo. Un tratamiento de raigambre existencial es, para nosotros, una alternativa viable a las técnicas de educación moral, que siempre corren el riesgo de fabricar niños en serie adaptados, ajustados y acatadores. Insistimos en la idea de que *no es lo mismo ser humano que ser humanizado por otro*. Y el análisis, como espacio de humanización, implica rescatar la dimensión del sentimiento de existir para el otro, de ocupar un espacio y un tiempo, de estar vivo.

Los Anormales

Desde el conductismo de Itard, muchos psicólogos, aferrados a manuales estadísticos de «trastornos mentales», ven en sus pacientes a sujetos anormales a quienes es necesario controlar, corregir y eventualmente castigar y encerrar en un cuarto oscuro, para que aprendan a ser útiles al sistema. Porque la psicología no es una ciencia neutral, sino que está atravesada por una historia política e ideológica, es que cada profesional decide, a veces menos conciente que inconscientemente, si trabaja hacia la liberación o hacia la alienación.

Crítica del psicoanálisis domesticado

El psicoanálisis educativo, correctivo y adaptativo de los «niños salvajes» no está ajeno a su institucionalización. Incluso la misma Anna Freud no vacilaba en sostener que «el niño es un pequeño salvaje, y preténdese de él que, llegado a la edad escolar, sea más o menos civilizado; desviar la agresividad natural del niño, es uno de los fines reconocidos de la educación»⁸⁰.

El riesgo de toda institución, y con mayor propiedad la psicoanalítica, es de

domesticar al psicoanálisis en su teoría, su clínica y sus practicantes. Porque, en definitiva, el psicoanálisis tiene ese carácter de «peste» subversiva que lo coloca en las antípodas de la domesticación, aspecto que Freud (1996) advertía cuando lo incluía, justamente con la pedagogía y la política, dentro de las tres profesiones imposibles.

Nuestra propuesta es descolocarnos permanentemente del lugar en el cual se nos demanda domesticar o ser domesticados, no por una pueril e insípida rebeldía, sino por mantener despierta una actitud crítica fundamental en el ejercicio del psicoanálisis. Sospechar del psicoanálisis domesticado, de las teorías acríticas y las técnicas adaptativas; cuestionar la falta de implicación política y cultural del psicoanalista «tipo», porque el psicoanálisis, tanto en la clínica como en la cultura, es una herramienta crítica, y no un instrumento para el ajuste social de los «salvajes».

[75](#) Texto presentado en el IV Congreso Mundial de Psicoterapia, Buenos Aires, 2005. Escrito originalmente para el curso de extensión “¿Qué es un niño para el psicoanálisis?”, impartido en la Sociedad Chilena de Psicoanálisis en 2004, a propósito de un panel dedicado a discutir la película “El pequeño salvaje” de François Truffaut. Para facilitar la lectura de este capítulo, se recomienda ver (o volver a ver) el film, que recrea la historia verídica de Víctor, “niño salvaje” que vivió en los bosques franceses de Aveyron sin contacto humano y fuera de la civilización hasta la edad aproximada de diez o doce años, cuando fue encontrado en 1798 para luego quedar bajo la tutela investigadora y educativa de un médico de apellido Itard.

[76](#) Truffaut, 1970, p.1

[77](#) Soza, 2004.

[78](#) Corominas, 1998.

[79](#) Evans, 1997, p. 64.

[80](#) Freud, A., en Glaze, 2002.

6. ADOPCIÓN Y PSICOANÁLISIS ⁸¹

Yo quiero conocer mi origen.
Edipo

I. ¿QUÉ ES UN HIJO? NOTAS SOBRE FILIACIÓN

La palabra «hijo» está sujeta a un debate etimológico: algunas fuentes plantean que proviene de la voz «el que es amado»; otras, la reconducen a la expresión «el que mama». De todos modos, ambas hipótesis nos sirven para situar una tensión fundamental al momento de interrogar la filiación: ser hijo, ¿es una condición biológica o una inscripción simbólica?

Previsiblemente, la pregunta acerca de qué es un hijo ha tenido distintas respuestas a lo largo de la historia. Recordemos que ya los romanos distinguían entre los «hijos de la familia» y los «hijos de la tierra»: los primeros, herederos de un clan, eran hombres libres; los segundos, criaturas desprovistas de soporte sociocultural, estaban destinadas a la esclavitud.

En nuestros tiempos, notaciones que aún resuenan, tales como «hijo natural», «hijo legítimo» o «hijo ilegítimo», nos muestran que la oposición entre naturaleza y ley ha atravesado siglos y geografías. El propio Freud utiliza estas expresiones al formular, por ejemplo, las variaciones de la novela familiar del neurótico⁸², en especial al poner en juego la fantasía del niño respecto de la presunta ilegitimidad de sus hermanos mayores.

A partir de estos elementos, bien podemos preguntarnos: ¿qué es, entonces, un hijo? Una primera reflexión nos coloca frente a una relación dialéctica: así como no hay padre ni madre si no hay un hijo que los reconozca como tales, tampoco hay hijo si no hay a lo menos un adulto que asuma ante él su paternidad.

En este contexto, es claro que no basta con el engendramiento biológico para la constitución de una relación de filiación. Un hijo no se reduce al encuentro de un óvulo con un espermio, como tampoco a una criatura eyectada de un determinado vientre: hace falta una marca, un nombre, una inscripción, un lugar simbólico donde la criatura pueda alojarse. El deseo de hijo, tanto como su ausencia, preexiste a lo real de su materialización. Y aquí no hay norma universal: cada pareja, cada persona incluso, produce sus propias tentativas de respuesta para la pregunta acerca de qué es un hijo.

No hacemos otra cosa que sugerir una diferenciación entre *engendramiento real* y *adopción simbólica*. Con esto, queremos resaltar que la filiación, vale decir, el proceso mediante el cual una criatura deviene hijo, es un proceso simbólico y no un acto biológico o natural. *Filiación es adopción simbólica*.

Traigamos a escena a Natalia, quien está en análisis hace un par de años, desde que ya

no pudo más con sus estados depresivos. Con sus veintisiete años, trabajadora social y dedicada a la colocación de niños en hogares protegidos, me refiere en una de sus primeras sesiones: «aunque soy hija biológica, siempre me he sentido ajena a la familia. De chica, mis papás y hermanos me decían ‘Natalien’, por la película ‘Alien’, que era como de un monstruo extraterrestre. De niña siempre soñaba con que llegaría mi verdadera familia y me llevaría lejos. Una vez, mi mamá me dijo que cuando supo que estaba embarazada de mí, fue terrible para ella, que incluso pensaron en abortarme. De mis hermanos, yo soy la mayor y la única que no fue planificada».

El relato de Natalia nos recuerda que, en estricto rigor, *todo hijo es hijo adoptado*⁸³. Esto quiere decir que, para que exista un hijo, debe haber al menos un adulto que lo haya adoptado simbólicamente como tal, permitiéndole habitar en el mundo desde un lugar determinado. Sucede que, con frecuencia, un hijo biológico que no ha atravesado por una adopción simbólica presenta más obstáculos que un hijo adoptivo para construir su propio espacio en el mundo.

Adelantemos un pequeño esquema que nos permitirá seguir adelante con más claridad y precisión en nuestras próximas puntualizaciones⁸⁴:

TRES FORMAS DE FILIACIÓN

	FILIACIÓN REAL	FILIACIÓN IMAGINARIA	FILIACIÓN SIMBÓLICA
ESCENA	ENGENDRAMIENTO	APEGO	ADOPCIÓN
FIGURA	AUTOEROTISMO	NARCISISMO	ELECCIÓN DE OBJETO
ACCIÓN	SER PARIDO	SER CUIDADO	SER RECONOCIDO

Ahora estamos en condiciones de establecer una triple distinción, a saber, entre *engendramiento real*, *apego imaginario* y *adopción simbólica*: tres formas de filiación. La primera tiene por escena el nacimiento biológico y por figura la fragmentación corporal o caos pulsional del autoerotismo; la segunda asume como escena el apego del sostén materno y por figura la formación del yo en el narcisismo originario; la tercera puede verse escenificada en la adopción simbólica característica del reconocimiento parental, bajo figura y condición de que allí se realice una elección de objeto.

Ser parido, ser cuidado, ser reconocido. Bien sabemos por la experiencia clínica que cuando una persona ha sido parida pero no cuidada o no reconocida, busca de distintos modos, en especial mediante una formación de síntoma, *hacerse cuidar* y/o *hacerse reconocer*.

Ahora bien, ¿qué particularidades presentan estas formas de filiación en el contexto de los así llamados «hijos adoptivos»? Aunque, a todas luces, adopción no sea sinónimo de psicopatología, acaso la ausencia de filiación real llame a una suplencia por la vía de las filiaciones imaginaria y simbólica. Es como si el niño o la niña le dijera a sus padres

adoptivos: «como ustedes no me engendraron, necesito que me demuestren con su cuidado y su reconocimiento que yo sí soy un hijo para ustedes». O, para decirlo con palabras prestadas:

La ausencia de relaciones sexuales le da al nacimiento una significación diferente. Tanto en adopción como en fecundación asistida la pareja se interroga si es diferente la paternidad adoptiva que la biológica y si es diferente ser padre o madre cuando uno de ellos no es el progenitor. (...) En cada situación entenderemos qué es un hijo para la pareja. (...) Tanto en adopción como en fecundación asistida se actualiza la novela familiar con relación a los orígenes: «Mis padres no tienen relaciones sexuales». «No soy hijo de estos padres». «Haber sido gestado por otros padres». «Fantasía de haber sido cambiado por otro». Todo niño tiene derecho a conocer su origen, a construir su historia. Es importante que pueda desarrollarse sin distorsiones ni ocultamientos sobre su origen. Los padres eligen incorporar el sentido de la verdad. El niño podrá plantearse sus propios enigmas al sentirse sostenido por sus padres. Al preguntarse quién es surge quiénes son sus padres, aparece la pregunta por el nacimiento, el enigma de la gestación. Preguntas del adoptivo: ¿Quiénes son sus padres? ¿Por qué su madre biológica no lo quiso? ¿Qué es lo que no quiso de él? (...) El hecho en sí mismo de la concepción por técnicas de reproducción, así como por adopción, no es sinónimo de patología. Otros factores entran en juego: el deseo de los padres hacia el hijo, la personalidad de los padres, los vínculos humanos y sus vicisitudes. El ser humano es único en su singularidad, en su historia, en la historia también de su salud o enfermedad, con sus crisis, con sus tiempos propios, con sus propios enigmas⁸⁵.

Ester, una mujer de unos cincuenta y cinco años, llega a consultarme por su hijo adolescente. En una primera entrevista, me comenta: «como no pudimos tener hijos con mi marido, hace ya varios años decidimos adoptar. Ahora tengo dos hijos adoptivos. Gabriel, el mayor, se parecía mucho a mí desde que era bebé. Con él no hubo problema. Lorenzo, en cambio, el segundo, era negrito... era diferente. Siempre me costó hacerme la idea de que yo era su madre. Lorenzo, que ya tiene dieciocho años, ha tenido muchos problemas. Hace unos meses ingirió un puñado de pastillas para, según él, quitarse la vida. Yo lo ando cuidando todo el día... El otro día, le encontré un cuchillo cortacartón debajo de su cama y se lo quité. Ahora resulta que quiere encontrar a su madre verdadera. Y yo no puedo oponerme, porque la verdad es que ella es su madre, no yo. A veces es como si me sintiera culpable, pero yo he tratado de hacer las cosas lo mejor posible. La verdad, no sé si es él o yo quien necesita una terapia. O a lo mejor los dos».

Es la presencia o ausencia de deseo de los padres adoptivos lo que marca, asimismo, la presencia o ausencia de filiación. A modo de ejemplo, en el caso de los hijos adoptivos de Ester, mientras Gabriel accede al reconocimiento simbólico de sus padres (en especial, de su madre), Lorenzo requiere hacerse cuidar a través de peligrosas estrategias. Para él, como para muchos hijos, tanto adoptivos como no adoptivos, *el cuidado y el reconocimiento parental es una cuestión de vida o muerte*. No pocas veces es precisamente la necesidad de cuidado y el deseo de reconocimiento lo que lleva a una persona a análisis. En los casos más extremos, una falla radical y crónica en la *función de adopción* puede llevar a una persona al suicidio o al asesinato.

Va quedando más claro que la filiación simbólica es una cuestión de deseo, y no meramente de procreación. Y así como no es infrecuente que el niño adoptivo produzca

un síntoma como expresión de su deseo de reconocimiento, sabemos que durante la crisis de adolescencia es inevitable, en todo individuo, la pregunta por la filiación y los orígenes, la inscripción transgeneracional y la reescritura de la propia historia: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿para dónde voy?

II. EL PROCESO ADOPTIVO

Consuelo tiene siete años y llega a análisis por presentar enuresis. Aunque, en un principio, Daniel y Antonia, sus padres, no me comentan nada acerca de su carácter de hija adoptiva, los dibujos de Consuelo (en especial, el de una familia con una cruz en la boca de sus tres miembros) no tardan en hacerme pensar en que hay algo que no ha sido dicho. «Es un secreto guardado bajo siete llaves», me señala Antonia, antes que Daniel agregue: «no hemos querido hablar de esto para no hacer diferencias entre ella y Diego, que ahora tiene trece años y es hijo biológico. Siempre hemos intentado tratar a los dos por igual, pero es que Consuelo es demasiado distinta a nosotros tres. A veces pienso que nos equivocamos de niña, pero no es tan simple como llegar y devolverla. ¿Te imaginas que fuera así? Nosotros queremos que ella cambie. De partida, que deje de mojar la cama». Varios meses después, una vez que el síntoma ha sido sustituido por las palabras que no podían ser enunciadas, Consuelo me dirá como al pasar: «antes mojaba las sábanas, ahora mojo la almohada cuando tengo pena. A veces me gustaría quedarme aquí y no volver a mi casa. ¿Tú tienes hijos?».

En nuestras primeras argumentaciones, al momento de interrogar la cuestión de la filiación, recurrimos a la etimología. Volvamos ahora a ella para profundizar la problemática de la adopción, en un camino que nos dirigirá al establecimiento de los momentos implicados en lo que podemos comenzar a denominar como *proceso adoptivo*.

Consideremos que la palabra «ad-opción» (hacia, cerca de, o relativo a una opción o elección) testimonia que la adopción supone una elección de objeto. Bien podemos preguntarnos, entonces, acerca de qué tipo de elección se trata. Frente a esta interrogante, hemos enfatizado la relación recíproca entre elección y reconocimiento: *elegir es reconocer y reconocer es volver a elegir*. Algo que los padres de Consuelo no realizan cuando se preguntan si acaso no hubiera sido mejor devolver a la niña.

Los padres adoptivos tienen que *elegir adoptar*. Y es aquí donde nuestra experiencia coincide con buena parte de las cifras oficiales: los padres adoptivos suelen tener entre treinta y cuarenta y cinco años, y, en su mayoría, han pasado por el doloroso proceso de confrontarse con una situación de esterilidad.

A propósito de este proceso adoptivo, no será en vano intentar delimitar los momentos o fases que lo componen. Así, podemos comenzar por distinguir descriptivamente tres

etapas, por lo demás elementales: a) *preadopción* (momento vinculado con la herida narcisista frente a la frecuente situación de imposibilidad de engendrar); b) *adopción propiamente tal* (momento relativo al ingreso real del niño al nuevo hogar); c) *postadopción* (momento asociado al proceso de reconocimiento simbólico del niño como hijo por parte de los padres adoptivos).

MOMENTOS DEL PROCESO ADOPTIVO

PREADOPCIÓN	ADOPCIÓN	POSTADOPCIÓN
HIJO IMAGINARIO	HIJO REAL	HIJO SIMBÓLICO
HERIDA NARCISISTA	FILIACIÓN IMAGINARIA	FILIACIÓN SIMBÓLICA

En base a este nuevo esquema, podemos notar que la principal diferencia entre el proceso adoptivo y la filiación no adoptiva es la etapa inaugural. En lugar del engendramiento biológico, solemos encontrarnos con la presencia de una herida narcisista en los padres, especialmente en la madre.

Alejandra, periodista de profesión y por entonces bordeando los treinta y nueve años, me dice entre sollozos: «Necesitamos ayuda. Ya lo hemos intentado por más de diez años y nada. Los exámenes dicen que está todo bien, pero con Raúl no podemos tener hijos. No sabemos de quién es el problema: si mío o de él, pero a estas alturas da lo mismo. Yo a veces siento que es como si mi hijo hubiera muerto antes de nacer, o incluso antes de alojarlo en mi útero. Y quiero que esto no me afecte al momento de adoptar a un niño, quiero cicatrizar esta herida».

Tal como lo muestra el caso de Alejandra y Raúl, el trabajo analítico en esta fase está, por lo general, vinculado con el duelo por el hijo imaginario, de manera que el niño a adoptar pueda ocupar un lugar lo suficientemente libre de fantasmas. No es raro encontrar casos en los cuales, de faltar este trabajo de duelo, los futuros hijos adoptivos devienen criaturas sobreprotegidas y dificultadas de diferenciación, por el propio temor de los padres a revivir una herida narcisista no suficientemente elaborada.

Roberto y Andrea, ambos de cuarenta y dos años, están haciendo los trámites de adopción. En una entrevista preliminar, me señalan: «Estamos nerviosos. El Servicio Nacional de Menores ya nos evaluó física y psicológicamente y hemos sido autorizados para adoptar. Cumplimos con todos los requisitos. Estamos asistiendo a unos talleres para capacitarnos. Hace uno o dos años, los dos estábamos por el suelo, tuvimos que asumir que no podríamos tener hijos en forma biológica. Ahora lo que queremos es un apoyo, unos amigos que ya pasaron por esto nos recomendaron un acompañamiento terapéutico, para poder recibir a nuestro hijo en las mejores condiciones».

En cuanto al período de adopción propiamente tal, como sucede en el caso de Roberto y Andrea, asoma la importancia de una base segura de sostén emocional, un vínculo de apego y cuidado que sirva como vehículo de afecto nutricio y que permita hacer frente a

la amenaza de lo traumático. Parte de este encuentro consiste en la difícil tarea de comunicar y explicar al niño su situación de adopción, proceso que implica contener miedos y metabolizar fantasías tanto del niño como de los padres⁸⁶. En este horizonte, es de conocida relevancia la necesidad de informar al hijo acerca de su adopción sin esperar a que él o ella pregunte⁸⁷.

En esta fase parece crucial, asimismo, tener presente que las ansiedades de toda la familia requerirán ser reelaboradas una y otra vez, en un proceso dinámico y permanente que puede ser, a su vez, fruto de experiencias intensas y emocionalmente enriquecedoras. Esto sin olvidar que, al decir de Winnicott, incluso en el vínculo adoptivo exitoso resta siempre algo de inhabitual⁸⁸. En el marco de la cura analítica con una persona que ha sido adoptada, esta reelaboración implica reconocer que el «atreverse a saber lo que el inconsciente ya sabe, a ponerle palabras a lo que es innombrable, a dejar de esconderse tras esa muralla llamada negación, es uno de los puntos más importantes en el análisis del adoptado. Durante el proceso analítico se revive la fantasía inconsciente universal de ser adoptado, por lo que con el trabajo psicoanalítico y en la relación transferencial, el paciente adoptado tiene la oportunidad de elaborar sus duelos y de rescribir su historia, pero una historia ahora libre de secretos que lo contamine a él y a sus generaciones por venir. Esta es la riqueza del psicoanálisis, esta es la posibilidad de cambio que promete la vivencia de la experiencia psicoanalítica»⁸⁹.

Respecto de la etapa de postadopción, será importante resaltar, con Rajnerman y Santos⁹⁰, que la filiación simbólica también exige un interminable trabajo de simbolización, que no se agota en hacer saber «la verdad» acerca de su origen, bajo la consideración de que la información no debe ser confundida con la verdad⁹¹. Por otra parte, si bien en la adopción nada falta y nada sobra, sino que cada caso es singular, debemos reconocer que todo proceso postadoptivo es potencialmente traumático y requiere de una elaboración simbolizante que permita producir una historia siempre abierta, como hemos insistido, a sucesivas reelaboraciones. Sucede que en la adopción no existe una escena final, un «fin de la historia». Como en toda filiación, la historia está siendo escrita a cada instante. Es, por lo mismo, una historia inconclusa.

Hemos puesto en juego el proceso de adopción con sus tres momentos, a saber, preadopción, adopción propiamente tal y postadopción. Pero la adopción no solo es un proceso sino también un *trabajo*: porque así como el trabajo de sueño implica la transfiguración de un deseo inconciente en un contenido manifiesto, lo que pasaremos a llamar *trabajo de adopción* supone la transformación de un deseo de hijo en la función de filiación simbólica de una criatura real. Al interior de este marco, el síntoma aparece como sustituto o suplencia de dicha función, como un *proceso de autoadopción*.

Ahora bien, y delimitado el terreno precedente, ¿qué decir de la escena de la adopción

en la clínica? No será en vano sugerir la actualización de una *adopción de transferencia*, patente en la pregunta de Consuelo, la niña de la enuresis. A este respecto, coincidiremos con García Miura cuando plantea:

Tenemos que pensar que el tratamiento deberá incluir un movimiento transferencial derivado de ambos, los padres adoptivos y los desconocidos padres biológicos. Porque lo que no podemos deshacer es el hecho del abandono al que fue sometido este niño. Tampoco nos sorprenderá que estos niños tengan la necesidad de comprobar el compromiso para con ellos de sus padres adoptivos, a los que en ocasiones ponen a prueba con sus problemas de conducta, dificultando la convivencia, lo que, naturalmente, es motivo de consulta. En algún tratamiento he podido observar el deseo en el niño de ser adoptado por la terapeuta y que entiendo representa la fantasía de que esta, puede ser uno de los padres biológicos que viene a buscarle. Vemos aquí lo que sería el núcleo del problema en muchos adoptados, la necesidad de una imagen como hijo deseado al que se le reclama. (...) Todo ello sitúa al terapeuta en un delicado trabajo. Por un lado ayudarle a aceptar una pérdida real sin repetir la pérdida y acabar con la fantasía de que sus padres biológicos van a volver a buscarlo, pero también, ayudarle a restablecer su narcisismo herido y preservar la relación con los padres adoptivos²².

Nuestro recorrido ha partido por situar la pregunta acerca de qué es un hijo como el punto de arranque del psicoanálisis de la adopción. En el camino, nos hemos encontrado con una serie de estaciones: la filiación como adopción simbólica, las tres formas de la filiación, el síntoma como invocación de la filiación simbólica, los tres momentos del proceso adoptivo, el trabajo de adopción, la adopción de transferencia y la adopción de contratransferencia. Finalmente, nos detendremos en una *política de la adopción*, acaso como un modo de advertir que la filiación no se reduce a una cuestión anímica ni familiarista, sino que encuentra su horizonte al interior del conflicto social.

III. PARA UNA POLÍTICA DE LA ADOPCIÓN

Nuestra época ha sido testigo del estallido de los vínculos tradicionales. Parejas y familias que hace no mucho seguían modelos fijos y preestablecidos, ahora parecen dispersarse en un calidoscopio de constelaciones. Solo para situar algunas de sus coordenadas: «parejas que no formalizan y conviven; parejas que no conviven y se reconocen como parejas; mujeres que crían hijos de otra mujer y no desean tener hijos propios; mujeres u hombres que crían solos por haberse separado de su pareja; mujeres u hombres que colaboran en la crianza del hijo de la anterior pareja de cada uno de ellos; padres homosexuales-madres lesbianas; parejas que se constituyen en pareja conyugal-legal a partir del proyecto de adopción de un hijo o que se disuelven a partir de la adopción, compartiendo la parentalidad; mujeres solas que desean la maternidad, hacen uso de una relación ocasional para la búsqueda del embarazo, sin un vínculo emocional ni el deseo compartido de gestar un hijo; se desentiende el varón de la autoría de la procreación; mujeres solas que buscan la inseminación, para satisfacer el proyecto de la maternidad; mujeres solas que adoptan; familias con hijos biológicos y adoptivos; familias con hijos biológicos por relación sexual o por fecundación asistida»⁹³.

¿Crisis de la familia? Al menos, reescritura de su estructura, sus límites y funciones; producción de nuevas formas de subjetividad y reorganización de envolturas psicopatológicas. No obstante, y sin duda alguna, los cambios en la familia son fenómenos que entran en relación con modificaciones macrosociales, coherentes con la naturalización de una economía de mercado que corre de la mano con la actual hegemonía del capitalismo global.

Bien sabemos que la economía de libre mercado genera tanta riqueza como desigualdad y exclusión social. Desde aquí, cobra sentido plantearnos: ¿qué impronta reciben las formas de filiación y los procesos de adopción por parte de los modos de producción vigentes?

Hernán, director de una empresa de telecomunicaciones y político de renombre, me señala: «siempre quise poder adoptar a un niño pobre, para que fuera más feliz. Pero ahora resulta que José, el niño que acogimos con mi esposa hace unos meses, está con problemas para adaptarse a su nueva realidad. El otro día, por ejemplo, le celebramos su quinto cumpleaños con muchos regalos, payasos y títeres, una gran fiesta... Pero José pasó todo el día vomitando, como ya es costumbre desde que llegó. El pediatra nos envió

al psicólogo, porque dijo que físicamente estaba bien, pero que parecía emocionalmente afectado por los cambios tan bruscos en su entorno. Pobrecito..., si en el hogar de acogida, con suerte tomaba un par de sopas y comía pan del día anterior».

No estará de más sugerir una *genealogía de la adopción*, que permita revisar en qué medida responde la adopción a un discurso ideológico, reproductor de relaciones de dominación, donde por una parte se encuentran los niños como José, hijos de la pobreza, la marginalidad y la exclusión, mientras que, por otra, los adultos como Hernán, dueños de la riqueza y del poder político. Los hijos adoptivos se asoman, en esta óptica, como *síntomas sociales*: huérfanos del mercado, pasan a ser tratados como productos susceptibles de ser transados e intercambiados en función de los intereses de las clases dominantes.

Para hacer una crítica de la adopción de niños como cuestión social⁹⁴, será necesario articular un conflicto entre lo que podremos llamar *fuerzas adoptantes* y *fuerzas adoptadas*. En tanto institución, la adopción está atravesada por la oposición entre una tendencia a la filiación historizante y un empuje en sentido opuesto, a saber, la filiación como instrumento de dominación.

A partir de estos alcances, y para finalizar, volvemos a nuestra pregunta originaria: ¿qué es un hijo? Entre el *hijo como sujeto histórico* y el *hijo como objeto de hegemonía* parece transitar una posible y necesaria política de la adopción.

⁸¹ Texto presentado en el Seminario Internacional de Salud Mental Infantil: Prevención, Intervención y Adopción, organizado por la Fundación Chilena de la Adopción, 2010. Publicado previamente en las revistas psicoanalíticas Topía y Fort-Da, 2006.

⁸² Freud, 1909c.

⁸³ Acaso convenga distinguir entre *hijo adoptivo*, aquel que es recibido por padres distintos de los biológicos, e *hijo adoptado*, aquel que ha sido reconocido por sus padres, sean estos biológicos o sustitutos. Así, es constatable la existencia de hijos adoptivos que devienen hijos adoptados, como la presencia de hijos biológicos que nunca acceden al lugar de hijo adoptado, en tanto función simbólica. Una diferenciación equivalente opera entre *padres adoptivos* y *padres adoptados*.

⁸⁴ Hacemos justicia si reconocemos el aporte de las distinciones lacanianas respecto de la falta de objeto (Lacan, 1956-1957) para pensar el problema de las formas de filiación.

⁸⁵ Abraham de Cúneo, pp. 2-3.

⁸⁶ Rotenberg, 2001.

⁸⁷ Giberti et al, 2001.

⁸⁸ Winnicott, 1993a.

⁸⁹ Casamadrid, 1999, p. 1.

⁹⁰ Rajnerman y Santos, 2004.

⁹¹ Como sucede con el propio análisis (Freud, 1937), el proceso de adopción es, a la vez, terminable e interminable: termina en lo real con la fase de adopción propiamente tal, pero prosigue en lo simbólico y en adelante con el trabajo continuo de postadopción.

⁹² A esta descripción de García Miura (2003, p. 1) tendríamos que agregar la figura de una *adopción de contratransferencia*, fundada en el deseo del terapeuta por adoptar al niño, que puede remitir tanto a sus propias carencias infantiles como a una identificación empática con el infante, y más probablemente a ambas.

[93](#) Abraham de Cúneo, p. 1.

[94](#) Elías, 2004.

7. DESBORDES DEL PSICOANÁLISIS: CULTURA, CLÍNICA, HISTORIA ⁹⁵

I. DESBORDES DE LA CULTURA

*La práctica actual exige situarse en los bordes:
de la clínica y de la teoría. Confrontar al psicoanálisis con
nuevas formas de pensamiento es insistir
con su desafío fundacional.
Actitud algo más que legítima, imprescindible.*
Luis Hornstein

Más allá del umbral del nuevo milenio, celebrado con crisis económicas, políticas y militares, ya no es novedad sostener que el psicoanálisis tiene, si no la exigencia, al menos el desafío de interpelar los modos de subjetividad de la época en que vivimos. Dar cuenta de los requerimientos de nuestro tiempo, como una forma de hacernos cargo de que lo psicoanalítico transita por otras tierras que en sus orígenes. Porque si el contexto cultural de Freud era la modernidad y la ciencia positivista, el nuestro ha pasado a ser el de la crisis del paradigma de base moderno⁹⁶ y la proliferación de las ciencias de la complejidad⁹⁷; porque si el propio psicoanálisis participó del descentramiento del sujeto de la conciencia⁹⁸, hoy parecemos contemplar, «aunque a niveles diferentes, el mismo problema general: la conmoción de la sociedad, de las costumbres, del individuo contemporáneo de la era del consumo masificado, la emergencia de un modo de socialización y de individuación inédito (...): privatización ampliada, erosión de las identidades sociales, abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades; vivimos una (...) revolución individualista»⁹⁹.

Desde los arrabales de la cultura, a contracorriente de los discursos oficiales, los psicoanalistas trabajamos, silenciosos, al margen del saber instituido y no pocas veces a espaldas de las transformaciones de las prácticas sociales. ¿Crisis del psicoanálisis? Al menos etimológicamente, sí: tiempo de decisión, de separación, de juicio¹⁰⁰; trabajo de ruptura que, sin embargo, no supone desechar la tradición, sino que más bien insta a volver a pensarla desde un lugar actual, vigente, vivo. El psicoanálisis contemporáneo se muestra como «el resultado de un metabolismo extraño que, como todo metabolismo, lleva consigo descomposición y recomposición»¹⁰¹. No se trata, entonces, de ser freudiano ortodoxo o antifreudiano, sino de interrogar nuestro quehacer clínico y teórico

a partir de problemáticas actuales que nos retan a conmover los fundamentos de nuestra práctica y a hacer trabajar la metapsicología, en articulación permanente con el orden de lo social y los dinamismos propios de la cultura.

Psicoanálisis de frontera¹⁰²: bordes de la metapsicología, de la psicopatología y la técnica. Al situarnos en los bordes del psicoanálisis, asumimos el peligro del desborde, el vértigo de estar a la vez adentro y afuera del territorio oficial, en un espacio movedizo pero a la vez fundante de nuevos horizontes. A riesgo de extraviarnos, o, por qué no, para perder el miedo y dejarnos extraviar, navegaremos por las aguas de la clínica infantil hasta las orillas mismas de la historia.

II. DESBORDES DE LA CLÍNICA

*Una propuesta teórico-clínica para el psicoanálisis de niños
puede construirse hoy si ponemos en revisión
los fundamentos de nuestra práctica.*

Silvia Bleichmar

Ahora bien, ¿cómo poner en juego los límites de lo psicoanalítico cuando de lo que se trata es del trabajo con niños? Sabemos que «la clínica psicoanalítica ha encontrado campo fértil para la discusión, cuando se trata de abordar la práctica con niños. Desgajadas del texto freudiano las preguntas por la pertinencia de la misma, aún insisten. Problemáticas tales como lo inacabado de procesos psíquicos elementales para la aplicación del psicoanálisis, han dado lugar al surgimiento de cuestiones tales como la siguiente: ¿un niño es analizable?»¹⁰³.

Recordaremos, a la luz de este contexto, la lúcida afirmación de Maud Mannoni: «el psicoanálisis de niños es psicoanálisis. (...) La adaptación de la técnica a la situación particular que representa para el adulto el aproximarse a un niño, no altera el campo sobre el cual opera el analista. (...) El psicoanálisis de niños no difiere en su espíritu (en su escucha) del psicoanálisis de adultos; pero al adulto, incluso tratándose de un psicoanalista, cuando aborda los problemas de la infancia, a menudo se le interpone la idea (las proyecciones imaginarias) que se hace de ella. (...) Todo estudio sobre la infancia implica al adulto, a sus reacciones y a sus prejuicios»¹⁰⁴.

Si bien nos parece indesmentible que el psicoanálisis de niños es psicoanálisis, también nos parece acertado señalar que su lugar al interior del discurso y la práctica analítica es, desde los orígenes, singular. Para decirlo directamente: *la clínica infanto-juvenil es, por definición, un campo situado en los bordes del psicoanálisis*. Una vez que reconocemos que todo acto clínico manifiesto lleva implícita una metapsicología latente, estaremos más cerca de comprender que en el trabajo analítico con niños este anudamiento se pone en juego de una manera ineludible, revelando que la disparidad de modelos trae consigo prácticas diversas, imposibles de reunir en un método oficial. Dicho de otra manera, «el psicoanálisis de niños, campo privilegiado de descubrimiento, es también el lugar donde las dificultades para la normalización de paradigmas en el interior de nuestro continente científico se hace evidente»¹⁰⁵.

El campo infanto-juvenil implica radicalmente al analista en su historia y constitución psíquica; lo mueve a interrogarse por su posición y a inventar para cada situación analítica un nuevo dispositivo. Pero no solo moviliza el lugar del analista, sino que también opera como un agente de deconstrucción de teorías dogmáticas y desmistificación de prácticas estereotipadas. Juegos, grafismos y palabras; transferencias, identificaciones y síntomas; actualidad de los vínculos y filiaciones transgeneracionales: la clínica infantil es siempre compleja, plural y heterogénea, muy lejana a la novela que pretende nombrarla como el terreno de la simplicidad y la armónica inocencia.

¿Cómo llega un niño a análisis? No pocas veces como un diagnóstico, en posición de objeto. Recuerdo ahora a Joaquín, un niño de seis años cuyos padres aparecen en las entrevistas iniciales apuntalados en un discurso sobretecnificado, testimonio temprano del significante del niño en la historia y la estructura del mito familiar¹⁰⁶: «lo que Joaquín necesita es una terapia a través del juego. Él presenta un trastorno generalizado del desarrollo junto con un problema de autoestima. Se refugia mucho en... Es un sabelotodo en astronomía. Joaquín es muy poco tolerante a la frustración. Es un ave rara. Tenemos la certeza de que se trata de su estructura de personalidad; necesita ayuda para vivir procesos de cambio. Se trata de una inmadurez del sistema nervioso: ya a los dos meses le gustaba la música y no el cascabel y nosotros pensamos: «esta guagua es rara».

Paradigma de la interdisciplina *psi*, Joaquín reparte su tiempo libre entre psiquiatra, psicopedagoga y psicoanalista. Llega con estereotipias verbales y ecolalia, acaso alienado respecto del lenguaje, pero también articulando una demanda de subjetivación a medio decir. La primera vez que nos vemos, entra con soltura a la consulta, mira por la ventana (es el décimo piso de un edificio) y dice: «¡Qué bacán, de aquí se ve todo Santiago!». En un principio, me sorprende su modo inicial de contacto para lo que se esperaría de un niño severamente perturbado en el intercambio social y la comunicación. En ese momento yo me pregunto, por supuesto sin planteárselo, si me estará transmitiendo de alguna manera su esperanza de que aquí pueda empezar a ser visto. Lo saludo, le pregunto qué lo trae por estos lados y me responde: «tengo problemas de jugar con amigos, pero ya lo estoy mejorando, pero... tú me puedes ayudar a que pueda resolver mi problema completo; yo tengo la mitad de mi problema arreglado, quiero que tú me ayudes a completarlo; yo me siento muy solo y aburrido, sigo jugando mucho solo, tengo pocos amigos y no sé cómo conseguir más amigos».

El primer dibujo que hace es un camaleón, que me impresiona como un autorretrato suyo, como diciéndome: «yo no sé bien quién soy, solo sé que cambio de color según el ambiente». A la sesión siguiente, toma un globo, va al baño, llena el globo con agua, me pide que lo amarre, se lo muestra a la madre y después lo deja caer por la ventana. Me señala: «¿dónde habrá quedado? No escuché la explosión». Inmediatamente después,

toma una nariz de payaso y un antifaz y me pregunta: «¿qué más me puedo poner?». Mi sensación inmediata es de perplejidad; después intuyo en esa secuencia una dramatización no solo de su problemática sino quizás también de lo que espera de la cura: faltarle a la madre, dejarse caer fuera del campo de su deseo. Pero lo complejo es que aquello es vivenciado como una explosión del cuerpo, como una catástrofe subjetiva, amenaza de la cual se protege ocultando su verdad con un disfraz de payaso y un antifaz, recurso coherente con su fachada de niño excéntrico y solitario, aunque encantador. Entonces me doy cuenta de que Joaquín está realizando un enorme esfuerzo de comunicación y pienso que mi función allí, más que interpretarle un impulso agresivo, es poder sostener su gesto con la mirada, sin caer yo mismo en la angustia ni en el festejo maniaco de sus «payasadas».

En la comprensión con posterioridad del material anterior, me ha parecido interesante comparar el juego del globo con el juego del carretel propio del fort-da¹⁰⁷: en ambos se escenifica en acto la repetición de un trauma, con la diferencia de que el carretel dispone de la alteridad entre presencia y ausencia, mientras que el globo desaparece una vez, explota y no vuelve. Esto lo considero crucial para articular la distinción entre un momento de la constitución psíquica donde se funda la simbolización y otro momento, prehistórico a la consolidación de la represión así llamada «originaria», en el cual, en este caso, el globo no es tanto símbolo como materia real que se estrella contra el piso¹⁰⁸. Si el juego del carretel tiene la estructura lógica de la formación de síntoma, el juego del globo ilustra, sin por eso llegar a serlo, la dinámica característica de lo que Bleichmar denomina *trastorno*: «diferencio, siguiendo para ello la perspectiva freudiana, entre *síntoma*, en tanto formación del inconciente, producto transaccional entre los sistemas psíquicos efecto de una inlograda satisfacción pulsional, y (...) trastornos (...) [que] metapsicológicamente deberemos considerar de un orden distinto, no atravesados por el juego entre el deseo y la defensa, no remitiendo a fantasmas específicos, en fin, no siendo posibles de ser resueltos mediante el acceso a su contenido inconsciente por libre asociación sino por múltiples intervenciones tendientes a un reordenamiento psíquico»¹⁰⁹.

Desde nuestra experiencia, podemos afirmar que Joaquín ha sido un excelente guía en la ruta de los bordes del psicoanálisis: desde su profunda singularidad, nos ha llamado a invertir la dirección de la cura habitual y a poner de cabeza el sentido acostumbrado del tratamiento, enseñándonos que de lo que se trata en su caso no tiene que ver con el levantamiento de la *represión originada*, sino por el contrario, con la generación conjunta de las posibilidades para que se consolide la instalación de la *represión originante* del psiquismo, en vistas de la fundación de lo inconsciente, la constitución subjetiva (por sobre su posición de objeto) y, en definitiva, una mayor humanización.

III. DESBORDES DE LA HISTORIA

*El yo no puede habitar ni investir un cuerpo
desposeído de la historia de lo que vivió.*

Piera Aulagnier

Bastante se ha escrito y publicado en los últimos años con miras a la desmitificación de las proclamas que cantan la caída de los proyectos, la muerte de las ideologías, en fin, la caducidad de los vínculos sociales y políticos organizadores de la cultura¹¹⁰. A menos que nos capture la ingenuidad, tenemos la impresión de que cada vez menos personas se dejan convencer por consignas apocalípticas que, bajo la seductora consigna del fin de la historia¹¹¹, encubren discursos dominantes asociados a la perpetuación de la estructura social vigente y la economía hegemónica.

Porque sucede que la historia no cede. Transita, laberíntica, de un lado hacia otro: no en línea recta, sino en curvas imprevistas; no en un sentido acumulativo, sino en múltiples resignificaciones. Y el psicoanálisis, si bien ha contribuido enormemente a repensar el problema de la temporalidad, es ante todo un producto de la historia. Como suele afirmarse, Freud era hijo de su época, y nosotros no menos que él. En tanto efecto de las transformaciones históricas, la práctica psicoanalítica es impensable fuera de un diálogo íntimo con la cultura, que le otorga fundamento, dirección y contexto¹¹².

No obstante, es un hecho que el psicoanálisis, si bien nunca se ha despegado de la clínica (y acaso justamente por eso), ha sido desde sus orígenes una práctica subversiva respecto de los cánones culturales convencionales. Tal es la paradoja intrínseca a la relación entre cultura y psicoanálisis: lo psicoanalítico como heredero de la tradición cultural, pero a la vez como agente de su ruptura. Oficio de los bordes, a la vez dentro y fuera de los márgenes.

Desde estas reflexiones, ¿qué lugar le cabe a la historia en el trabajo analítico? Hemos visto la relación alternada entre subordinación e insurrección que caracteriza el vínculo disciplinar entre historia y psicoanálisis. Sospechoso de toda historia oficial, el psicoanálisis aparece como una herramienta crítica para analizar el presente, repensar el pasado y proyectar el futuro. Desde esta perspectiva, «en psicoanálisis el *hacer la historia* no podría ser mera crónica (relato que reproduce el pasado con fidelidad pero sin establecer una interpretación de los hechos). La historia por hacer en el trabajo

psicoanalítico establece relaciones entre el pasado que se evoca y su repetición. La historia se construye desde el presente (...) partiendo de las inscripciones del pasado»¹¹³. Tanto el instintualismo como el estructuralismo olvidan que un proceso psicoanalítico no es otra cosa que un proceso histórico, es decir, la reinscripción y apropiación por parte del sujeto de la continuidad de su historia, la posibilidad de ligar desde el presente los orígenes con el porvenir. ¿Para qué le sirve a una persona el arduo trabajo analítico sino «para poder lograr una historia de su origen, para lograr insertarse en una temporalidad que no lo condene a vivir indefinidamente en el presente lo que ha vivido en el pasado, para intentar tener un proyecto identificadorio»?¹¹⁴.

Situar las condiciones de posibilidad para un psicoanálisis contemporáneo: en todo caso, en vez de retornar pasivamente a Freud, *hacer retornar a Freud* a través de un trabajo de lectura activo, crítico e insistente, valorando el profundo aporte de los postfreudianos; un psicoanálisis contemporáneo que sea coherente con los desafíos de la clínica y que esté abierto a las manifestaciones discursivas de la cultura. El proyecto no es menor, pero tampoco imposible, porque «el psicoanálisis se mueve y el psicoanálisis es movido. Mueve sus bordes y esos bordes lo mueven. Entonces no queda otra que pensarlos como fundantes y como discutibles, y convertirlos en ámbitos de producción»¹¹⁵.

Al comenzar, dijimos que en el presente siglo el psicoanálisis tiene la oportunidad de renovarse, a condición de interrogar los dispositivos a través de los cuales nuestra cultura participa de la producción tanto de formas de subjetividad alternativas como de «nuevas enfermedades del alma»¹¹⁶. ¿Es posible, entonces, mantenernos de brazos cruzados sin poner a prueba de crítica el viejo problema de la analizabilidad? «Si el psicoanálisis avanza es porque, desafiando los límites de lo analizable, pone a trabajar nuevos territorios»¹¹⁷. Es precisamente este desafío el que nos deja en buen pie para localizar la piedra de tope de nuestros alcances: «el psicoanálisis está siempre en el borde del vacío, de la angustia del ser, siempre con su teoría y con su práctica, (...) en un camino de fracaso y de rescate de su propia propuesta»¹¹⁸.

Un *trabajo de desborde*, entonces, supone el esfuerzo teórico y clínico de ir más allá de las concepciones y técnicas tradicionales del psicoanálisis, en una actitud de apertura crítica a nuevas y creativas formas de pensar e intervenir.

Ir más allá de Freud, no sin Freud. De eso se trata.

⁹⁵ Texto presentado como ponencia para el IV Congreso Mundial de Psicoterapia, Buenos Aires, 2005.

⁹⁶ Echeverría, 1993.

⁹⁷ Hornstein, 2000a.

⁹⁸ Freud, 1917 [1916].

- [99](#) Lipovetsky, 2000, p. 5.
- [100](#) Corominas, 1998.
- [101](#) Laplanche, 1987, p. 130.
- [102](#) Bleichmar, 2002.
- [103](#) Flesler, 1994, p. 1.
- [104](#) Mannoni, 1997, p. 7; p. 30.
- [105](#) Bleichmar, 1995, p. 81.
- [106](#) Rodulfo, 1999.
- [107](#) Freud, 1920.
- [108](#) Si bien el adjetivo «originaria» hace alusión a aquello que da origen, también refiere a aquello que trae previamente su origen de algún lugar (Enciclopedia Británica, 1994-1995). En caso de aislar esta segunda acepción, hablar de «represión originaria» puede conducir al malentendido de considerar dicha operación como presente desde el inicio de la vida, y en consecuencia, al inconciente como algo dado. Por estos motivos, creo menos confuso hablar de *represión originante*, para acentuar su carácter fundacional en la constitución psíquica, en oposición a una *represión originada*, análoga a la represión propiamente dicha de Freud. Así, en la institución anímica, la represión originante es a la función instituyente lo que la represión originada a lo instituido (véase Castoriadis, 1992).
- [109](#) Bleichmar, 2002, pp. 18-19; p. 259.
- [110](#) Baudrillard, 1997.
- [111](#) Fukuyama, 1992.
- [112](#) En este punto, resultan sugerentes los aportes tanto de Heidegger (1997) como de Matte Blanco (1975), para leer en la «atemporalidad» del inconciente freudiano no tanto la ausencia de tiempo como la coexistencia, junto con la cronología lineal del yo, de una *temporeidad simétrica* donde pasado, presente y futuro se funden en la aperturidad del mundo y en el devenir de la historia.
- [113](#) Hornstein, 2003, pp. 181-182.
- [114](#) Aulagnier, 1986a, pp. 364-365.
- [115](#) Hornstein, 2003, p. 12.
- [116](#) Kristeva, 1993.
- [117](#) Hornstein, 2003a, pp. 189-190.
- [118](#) Coloma, 1997, p. 70.

II. HISTORIAL CLÍNICO: A PROPÓSITO DE UN CASO DE FOBIA ESCOLAR

En este segundo apartado, es presentado el historial clínico del tratamiento psicoanalítico de un niño de siete años. Su título, 'Iván y el zombi', es una figura sustitutiva para 'el hijo y el padre'. En efecto, la columna vertebral del trabajo clínico dice relación con la elaboración de los efectos psíquicos de una experiencia de abandono paterno, labor acompañada por la exploración de las vicisitudes del vínculo del niño con una madre colocada, ella misma, en posición infantil. Sigue a la presentación descriptiva y detallada del historial clínico un análisis teórico acerca del lugar del padre en las teorías de Freud, Winnicott y Lacan: en el primero, como ilusión de autoridad; en el segundo, como sobreviviente; y en el tercero, como ley y semblante. El historial y su análisis concluyen con una breve discusión acerca de las transformaciones de la familia y de la paternidad en nuestros días.

1. IVÁN Y EL ZOMBI

I. INTRODUCCIÓN

*A Iván,
por enseñarme más que los libros.*

Como una forma de introducir el presente estudio, podemos parafrasear a Freud¹¹⁹ y explicitar que las siguientes páginas tienen un doble contenido. En primer lugar, se trata de comunicar fragmentos de un caso de fobia escolar de considerable gravedad, tanto por la larga interrupción de la asistencia al colegio como por el malestar subjetivo del niño y de los miembros de su familia inmediata, caso cuyo tratamiento abarcó cerca de tres años: los dos primeros con una frecuencia de tres sesiones semanales y el último período con una periodicidad de dos reuniones por semana¹²⁰. El análisis permitió, en un grado satisfactorio y pese a su final anticipado, el completo alivio del síntoma del niño (a poco de empezar el tratamiento), la superación de sus inhibiciones y la elaboración de su historia. En segundo lugar, y en concordancia con aspectos fundamentales del caso, se incluye un análisis acerca del lugar del padre en la clínica y en la teoría psicoanalítica.

No estará de más aclarar que, no solo por motivos de extensión, sino fundamentalmente por razones clínicas vinculadas con la confidencialidad y el secreto profesional, el presente historial no será comunicado por completo. Como es de esperar, los elementos destinados a la exposición del proceso psicoanalítico procurarán, sin perder en nada su carácter fidedigno, resguardar del reconocimiento público a las personas concretas implicadas en el conjunto del trabajo. Señalemos, además, que el material transcrito responde a notas tomadas, por lo general, inmediatamente después de cada reunión. De acuerdo a esto, su aspecto muchas veces comprimido, junto con los espontáneos cambios temáticos, suele explicarse por las exigencias de dicho método. Aun así, más allá de estos formalismos, el relato puede considerarse lo suficientemente fiel a la situación original.

Una vez realizados los esclarecimientos anteriores, podemos especificar que Iván, el niño que nos acompañará en adelante, llega a nuestro encuentro con sus siete años recién cumplidos y con una severa fobia escolar que lo mantiene refugiado en su hogar por más de tres meses, en pleno período regular. A esto se suman formaciones de síntoma complementarias, como la afectación a la sensibilidad cutánea —sin correlato pediátrico— que le produce el contacto de la ropa con la piel, razón que lo lleva a demorarse largo rato en calentar la vestimenta junto a una estufa antes de intentar vestirse.

En adelante, revisaremos el proceso analítico de Iván en tres fases, momentos o escenas. En primer lugar, describiremos una etapa inicial bajo el nombre de *la pelea del siglo*, donde habremos de insinuar, desde la casuística, cómo nuestro paciente ha requerido exteriorizar en el analista el complejo paterno, especialmente desde la vertiente del deseo de muerte. Así, el juego de la pelea del siglo podrá ser entendido, con posterioridad, como la investidura, en la persona del analista, de la representación paterna, seguida de la puesta en juego de un deseo parricida, frente al cual el niño parecerá exigir un estado anímico de sobrevivencia. En una segunda etapa, que habremos de denominar como la *fase del padre zombi*, las particularidades del material analítico nos otorgarán el derecho a suponer que, en la fantasía del niño, dicho asesinato será consumado, por lo cual habrán de emerger sus respectivos derivados en forma de fantasmas, zombis y representantes del mundo mortuario. Recién en una tercera etapa, podremos esclarecer los dos tiempos de una *fase de ley y disolución*: por una parte, el analista interviniendo desde lo real en función de instalar una prohibición que tendrá como efecto una pérdida de goce; por otro, la disolución de la investidura paterna y, con ella, el fin de análisis. Aquí, la separación anticipada tomará para Iván la figura de una falla que permitirá reproducir un trauma originario, con la diferencia que esta vez será una experiencia susceptible de ser vivida emocionalmente y expresada en forma de palabras, tanto por el niño como por el propio analista.

Para cerrar esta introducción, retomaremos algunas palabras de Freud que nos invitan a reconocer el carácter fragmentario de cualquier historial clínico, por más completo que pretenda ser su investigación: «no resta otra posibilidad que comunicar las cosas de la manera imperfecta e incompleta en que uno las conoce y, por añadidura, tiene permitido decirlas. Los jirones de discernimiento que aquí se ofrecen, laboriosamente obtenidos, pueden parecer poco satisfactorios en sí mismos, pero acaso sean retomados por el trabajo de otros investigadores y el empeño conjunto consiga el logro que es quizás demasiado difícil para un individuo solo»¹²¹.

II. HISTORIAL CLÍNICO

*La mayor ayuda que un psicoanalista puede recibir
no le viene de su analista, o de su supervisor, o de su maestro,
o de los libros que pueda leer, sino de su paciente.*

Wilfred Bion

1. ENTREVISTAS PRELIMINARES

Es agosto del año 2002. María Paz, una mujer cercana a los cuarenta años, me llama para solicitar ayuda para Iván, su pequeño hijo, que por estos días acaba de cumplir los siete años. En un primer contacto por teléfono, María Paz me comenta, con preocupación y patente desborde emocional, que Iván —quien actualmente cursa su primer año de educación básica en un colegio particular de Santiago— no concurre a clases hace más de tres meses y está arriesgando perder el año escolar. La madre relata que esto comenzó casi sin darse cuenta: Iván demoraba en las mañanas para vestirse, dado que pedía calentar su ropa por largo rato, ante lo cual se hacía tarde y el niño terminaba por desistir de ir al colegio. Esta situación fue provocando un estado de ansiedad y desesperación en todos los miembros de la familia, a saber, Iván, María Paz y su madre, Ester. Más tarde me enteraría que Rodrigo, padre de Iván, no vive con ellos: el niño ni siquiera lo conoce. Su abuelo Gustavo, marido de Ester, falleció hace ya varios años. Iván, hijo único, se ha mostrado resistente a continuar con su rutina escolar al regreso de las vacaciones de invierno. El niño ha sido llevado a una evaluación neurológica, pero la madre refiere que Iván se ha sentido dopado por efecto de la medicación que le fue indicada (cuyo nombre no recuerda), por lo cual fue suspendida.

1.1. Primera entrevista con la madre

En una primera reunión con María Paz, acordada para profundizar en los aspectos antes relatados, me comenta:

María Paz: Iván cumplió siete años; en junio dejó de ir al colegio. Yo vivo con mi mamá. Él está súper agresivo, está mal. Es brillante, el mejor del curso, pero no le interesa ir. Lo único que le interesa es la televisión. Ve todo el día monos y videojuegos.

Sebastián: ¿Qué pasó que dejó de ir al colegio?

MP: Dejó de ir porque le adelantaron el horario, de las 8:30 a las 7:55, y por quedarse calentando la ropa con la estufa. Le molesta la ropa al toparle con el cuerpo. Hay veces que ni siquiera quiere ir, se queda en pijama; está desinteresado por el colegio, no hace las tareas. No va por la camisa: tiene hipersensibilidad, le molestan los calcetines y la tela cuando está tensionado. Como se porta mal, le grito, y al final es peor. Yo no tengo

mucha paciencia; nos pega a mi mamá y a mí con las manos o patadas.

S: ¿Y por qué crees tú que le pasa esto?

MP: No tengo idea qué será: por gritarle, o porque no ve al papá.

S: ¿No ve al papá?

MP: El papá (Rodrigo) no está acá, está fuera de Chile. No lo conoce, nunca lo ha visto; llegamos a un acuerdo, nos separamos. Él tenía una hija de una relación anterior y dijo que no quería más hijos. Iván no sabe que esa hija existe: se llama Beatriz, ahora debe tener unos diez años y vive con los papás de Rodrigo, en el norte.

Cuando quedé embarazada, no abortamos por plata. Después tuvimos la plata, pero yo ya tenía cinco meses de embarazo y ya no quería abortar. Cuando nació Iván, Rodrigo quería que lo entregáramos en adopción, pero yo no quise.

Ahora resulta que Iván ve mucha televisión, está desobediente, está como ansioso: pide, pide y pide. Pide juguetes y quiere ir todos los días a jugar video al Chuck & Cheese's.

Yo tengo treinta y ocho, Rodrigo debe tener ahora treinta y tres. Él mide como un metro setenta, pelo castaño, ojos cafés, parecido al Iván. En realidad, el Iván es igual, es una copia a Rodrigo: la misma risa, el mismo comportamiento.

Rodrigo es fotógrafo, éramos compañeros de curso en la universidad. Era culto, pero también alcohólico y drogadicto. Otro que tomaba hartos era mi papá, después de jubilar y quedar ciego por desprendimiento de retina. Pero bueno, resulta que Rodrigo se fue a hacer un postgrado afuera, no sé dónde, parece que a España. Se fue el año después que nació Iván, pero no lo conoció, porque después que nos separamos no llamó más.

Estuvimos cuatro años juntos y durante el embarazo terminamos. No he tenido relaciones de pareja después de Rodrigo. Ahora Iván es muy intolerante a la frustración; inmaduro emocionalmente. Yo hago clases de violín, particulares. Iván antes tocaba, ahora ni siquiera toca. Iván está en un colegio de Vitacura. Está en 1° básico.

Le gusta la lectura, que le lean cuentos; aprendió solo a leer; antes tocaba piano. En vacaciones se aburre, espera marzo, la inactividad lo aburre.

Un día la profesora lo pasó a buscar, también el orientador del colegio y una vez un taxista que vive al frente, y estuvo bien. Cuando le digo yo, no me hace caso. El otro día mi mamá lo forzó y él gritaba. Yo estoy en desacuerdo con tanta violencia. ¡Es que es tan chiquitito!

Está con atraso de sueño, se duerme a las doce. La neuróloga le dio gotas, pero ya no las toma.

Mi mamá está igual que yo: no sabemos qué pasa. Mi papá murió hace diez años, vivía con mi mamá. Tampoco conoció al Iván.

Él me reprocha que yo le grito, pero en realidad no encuentro una manera en que me

haga caso. En realidad, no sirvo para esto...

S: ¿Para qué?

MP: No sirvo para tener hijos. En el sentido de educar. Él está rebelde y yo no puedo manejar la situación.

S: (La invito a que me hable libremente acerca de la historia de vida de Iván).

MP: El embarazo no fue planificado. Mi reacción fue de horror, fue espantoso, no estaba entre mis planes tener guagua: estaba terriblemente asustada. Esta cuestión llegó de sorpresa, nunca lo planifiqué ni nada. Además que para mí significó renunciar al sueño que tenía de ser una violinista famosa. Y me asustaba el parto. Fue algo súper inesperado; tenía terror a esas cosas...

S: ¿A qué cosas?

MP: A tener guagua y todas esas cosas. Nunca imaginé estar en esa situación; después pasó el tiempo y ya no fue tanto el terror. Cuando lo tuve todo cambió. Yo pensé que podía morirme al tenerlo; era como si me hubieran dicho que tenía cáncer, fue espantoso.

S: ¿Cáncer?

MP: Algo así. Además, el papá no era muy estable: se metía con más gente, tenía relaciones con otras. A lo mejor lo del cáncer tiene que ver también con el embarazo de mi mamá, de cuando yo nací...

Mientras pienso que Iván está ocupando el lugar fantasmal dejado por la huida del padre, María Paz comienza a relatarme que luego de más de diez años de intentar el embarazo y en medio de fuertes conflictos conyugales asociados a la infertilidad de su marido, Ester, su madre —tratamiento de fertilización mediante— queda encinta, pero su embarazo sufre la complicación de un tumor uterino simultáneo a la gestación. Luego del parto, ambos padres se alivian pues María Paz pudo nacer. Curiosamente, Ester tiene a María Paz a sus treinta y tres años, la misma edad en la que María Paz tiene a Iván; otro dato interesante es que Iván nació el mismo día que su abuelo Gustavo, marido de Ester. En su calidad de hija «súper esperada» de unos «padres que eran como abuelos», María Paz pasará a constituirse en una niña muy consentida, demandante y «malcriada». Por su parte, su madre será operada tras el parto, a sus treinta y tres años, quedando imposibilitada para nuevos embarazos, por extirpación del útero. A partir de este contexto, María Paz nunca dejará de ocupar para Ester el lugar de la «niña que no debe crecer», situación que se ve acrecentada con la viudez de la madre y la soltera maternidad de la hija.

MP: El parto mío de Iván salió bien: fue cesárea, porque yo estaba muy nerviosa y era muy estrecha. La lactancia bien, tomaba bien; hasta los cuatro meses, porque yo dormía mal, estaba muy agotada. Él es súper alto, es inteligente; no hay ningún problema «aparentemente», porque como no va al colegio... Físicamente, él no tiene

problemas por lo menos, psicológicamente, no sé. El destete no le costó; el control de esfínter bien, fue como a los tres años, en el jardín, o más o menos a los dos años y medio; empezó a caminar como al año; el lenguaje súper bien, hablaba un montón, de chico, tiene excelente lenguaje. Su primer día en el jardín fue excelente, súper bien. De amistades, amigos del jardín y del colegio, no tiene muchos, pero tiene. Curiosidades sexuales... la otra vez me preguntó: «¿por qué el hombre tiene eso y por qué la mujer eso?». De repente le da por tocarme arriba, los pechos. A veces yo me visto delante de él.

Acaso el uso de la misma palabra, «eso», para referirse a ambos genitales, femenino y masculino, hable de los resabios de una teoría sexual infantil, a saber, la indiferenciación anatómica de los sexos. El toqueo de los pechos y la exhibición sexual de la madre pueden ser indicios de un eventual estado de hiperexcitación libidinal, donde la seducción materna parece colaborar con la tardanza de la consolidación de la represión primaria por parte del niño.

S: (Le pregunto acerca de sus expectativas con respecto al trabajo clínico).

MP: Necesito que se cure; que retome el interés por el colegio, por los juegos; que no vea más televisión, eso le hace pésimo. No juega, se está aislando: no va al colegio, no va a la plaza.

Al terminar la reunión, me pregunta si yo soy psicólogo de niños. Cuando le contesto que sí, me dice: «es raro, porque hay pocos psicólogos de niños».

1.2. Primera entrevista con Iván

A los pocos días, me reúno con Iván. Para esto, dispongo una caja con juguetes y un *block* o croquera con lápices. En la sala de espera suena, leve, alguna sinfonía, mientras en la sala de consulta resalta, junto con un diván y una mesa de dibujo, una pera rellena de plumavit. Abro la puerta y me encuentro con un niño de estatura y peso normales para su edad, moreno de cabello y de ojos algo hundidos. Apenas entra, y antes de cualquier saludo, me sorprende su primera pregunta:

Iván: *¿Tú escuchas música clásica?*

Le sonrío, adivinando su precoz intento por encontrar algún nexo entre nosotros y por apropiarse de este espacio que, durante los próximos tres años, será nuestro lugar de encuentro. Mientras lo hago pasar por primera vez a la sala de consulta, Iván, muy observador, sigue atento a descubrir los objetos que lo rodean, junto con intentar definir nuestro recién iniciado vínculo:

I: Mi mamá antes tenía una pera, pero yo le sacaba el relleno y me metía adentro; y mi

mamá no me dejaba sumergirme.
 No sabía que tenía una cama acá...
 Profesor..., señor..., parece que yo todavía estoy con una psicóloga que no me acuerdo cómo se llama¹²². (Toma un títere de gato). Miau, miau.
 Señor, ¿de qué era esta máscara? No se me ocurre.
 (Ahora toma un micrófono). ¿Qué es esto?
 Mi mamá me dijo que se llamaba Sebastián.
 S: Así es. Y yo sé que tú te llamas Iván. ¿Por qué estás acá, Iván?
 I: Mi mamá dice que tengo unos problemas de no sé qué; parece que a veces no la obedezco, y otras cosas que no me acuerdo.
 S: ¿No te acuerdas?
 I: Lo que pasa es que no me puedo levantar porque estoy muerto de sueño. La psicóloga tenía más juguetes que estos. No tenía títeres, tenía aviones de guerra, autitos, vaqueros, caballos. ¿Me puedo tirar encima de la pera?
 ¿Esos papeles son para dibujar?
 ¿Por qué cuando hablo siento que hay un eco?
 ¿Qué edad tienes tú?
 Yo vivo con mi mamá y con mi abuelita. Mi papá se fue del país cuando yo nací. Mi mamá me dijo que mi papá se fue porque era un mal padre y porque tenía miedo de ser papá. ¿Ves programas de la naturaleza como el de «La ley de la selva», de Megavisión? A mí me gusta la del escorpión, que mientras más larga tenga la tenaza, más inofensivo es. Por ejemplo, si me pica uno de tenaza grande no me pasa nada, pero aprieta fuerte; en cambio, los de tenaza chica tienen un veneno mortal.
 El mensaje me parece claro. Traduciéndolo, sería algo así: «yo siento que en mi casa vivimos en un caos, donde reina la ley de la selva, no hay organización. Los adultos me parecen débiles, inofensivos; en cambio yo en mi casa, aunque soy chico, tengo mucho poder».
 S: ¿Qué significa que «tenía miedo de ser padre»?
 I: No sé cómo explicarte; y no sé cómo explicarme a mí, eso es lo malo.
 Estoy en primero. ¿Sabías que en mi curso hay un amigo que tiene el mismo nombre que tú? De carácter él es un poco malo, un poco bueno y un poco malo. Es que a veces es como muy, un poco agresivo.
 S: Ahá. (Pienso: indicios de transferencia). Cuéntame, ¿tienes hermanos?
 I: No, soy único. Soy hijo único, pero tengo un hermanito no nacido de huevo, una hermanita perrita de diez meses. Vive conmigo, se llama Atea.
 S: ¿Qué estás dibujando?
 I: Eso de los escorpiones. Éste es el de las tenazas grandes; ahora voy a dibujar el de las

tenazas bien chiquititas... Espero que no me digas que estoy abusando, Sebastián...

S: ¿Por qué?

I: Porque mi mamá me compra todo lo que yo le digo; pero no todo, casi todo. Por ejemplo, ayer le dije que me comprara el Medabot, que es un robot. Ella me dijo que sí, pero después se acordó que tenía que comprar un desodorante, así que yo le dije que podía yo esperar hasta mañana.

Jugué con el Esteban, Gustavo, Joaquín y el otro Joaquín que es de 2º, jugamos al Medabot. Yo era el hijo único de los tipos extraños, con la espada más poderosa.

Adivina cuál es el más poderoso aquí (en el dibujo).

S: Parece que el más chico, ¿no?

I: (Cantando) «Yo no hacía las tareas jamás, pero eso ha quedado muy atrás; todo comenzó por curiosidad, porque yo quiero entenderlo todo». Es la canción de Digimon¹²³. (Yo anoto la letra de la canción en una hoja, por su evidente carácter identificador). ¿Qué pasa que no pusiste como empieza?: «Si es que quieres ser tan bueno, si lo sueñas de verdad, inténtalo, confíésalo, seguro vívelo». ¿Me puedo llevar una piedra por si no nos vemos de nuevo?

Al terminar la entrevista con Iván, María Paz me pregunta si puedo verlo otra vez antes del próximo viernes, «ojalá dos veces por semana», porque una es muy poco. Acto seguido, entra a la sala de consulta y se queda observando el dibujo del niño.

1.3. Entrevistas posteriores

Entre las primeras entrevistas con Iván y con su madre, por un lado, y las entrevistas de devolución previas al tratamiento, por otro, tendrán lugar una acotada serie de reuniones destinadas a profundizar la investigación preliminar acerca de la problemática presentada por el niño y su familia. Para estos efectos, decido utilizar, más bien libremente, algunos recursos psicodiagnósticos (dispositivos gráficos, hora de juego y hora de dibujo familiar), con el cuidado necesario como para no sacrificar el *rappor*t en regla con un clima susceptible de ser percibido como evaluativo.

Así, destino las dos entrevistas que siguen a realizar dibujos y a contar historias a propósito de ellos. Sin embargo, a la segunda reunión pactada con Iván, en lugar del niño llega Ester, su abuela, quien no tarda en lamentarse: «no hubo caso de levantar a Iván, dice que no quiere ir al psicólogo, que no quiere levantarse, por venganza a la mamá por decirle unos garabatos. Solo cuando viene alguien de afuera, como el taxista del frente, el orientador o la profesora, Iván se levanta. A nosotras dos no nos hace caso; si intentamos por la fuerza, Iván pega combos y patadas, no podemos con él. Es como el

hombre de la casa: se levanta cuando quiere, conversa temas de grande (Óscar Wilde, Mozart), ve programas de grande («El termómetro», teleseries), pero es un niño de siete años. ¿Qué podemos hacer? ¿Por qué no lo llama por teléfono? María Paz quería ver la posibilidad de verlo dos veces por semana».

Aumento a dos reuniones semanales y señalo a la abuela que prefiero esperar antes de llamarlo. Así, a la tercera entrevista pactada con él, Iván asiste, traído por la madre y la abuela. Apenas entran a la sala de espera, la mamá me dice: «¿lo puede atender ahora mismo?»; y la abuela: «lo que pasa es que el niño tiene mucho sueño». Lo hago pasar y le comunico mi propuesta de realizar dibujos y vincularlos con relatos. Iván no tiene problemas en aceptar la invitación, y se dedica a ella según la descripción que sigue.

Dibujo libre

I: Estoy haciendo un Digimon. No, mejor no voy a hacer un Digimon, voy a hacer lo que viene antes de la penúltima etapa. (Borra lo que antes había dibujado con lápiz grafito y luego sopla hacia el suelo los restos de goma). Oye, Sebastián... te quiero preguntar una cosa... ¿cuántos minutos me quedan antes de que me tenga que ir?

S: ¿Por qué lo preguntas?

I: Para saber si tengo que dibujar rápido o lento.

S: Te quedan treinta y cinco minutos.

I: Entonces tengo que dibujar rápido, porque los minutos se cuentan rápido.

A ver... qué cosas más tiene el Mega-Koromon... a ver... en las piernas tiene esas cuestiones... ¡Cómo se me pudo haber olvidado! ¡Los cuernos, lo que más se le nota son los cuernos, a estas cuestiones!

A ver... ¿qué más tiene? Los cuernos... ¿qué más le podría estar faltando? Presiento que algo le falta... no... no tiene eso... ¡Sí, poh! Con la cosa que mató a ese Digimon malo. Ese es más grande.

Un Digimon.

S: ¿Qué historia se te ocurre a partir de tu dibujo?

I: Demasiadas podría contar, porque en Digimon hay muchos malos. Pero si te cuento la historia completa, estaríamos mucho rato, así que te voy a contar menos de la mitad. (Cuenta una historia de Digimon; al final, matan al malo; al principio: «no me acuerdo lo que pasaba, no recuerdo bien, lo único que recuerdo es que cuando hay neblina blanca quiere decir que hay Digimones malos, y los buenos los detectan»).

Una persona

I: ¿Una persona cualquiera? Entonces te voy a dibujar a ti: la barba, la nariz...

Mientras me empieza a dibujar y observar detenidamente, yo comienzo a sentir como si Iván cambiara los roles: si yo al principio escribía lo que él hablaba, él ahora me dibuja. Pienso, y las preguntas empiezan a sucederse: ¿albores de la transferencia? ¿Será

que le cuesta colocarse en rol de niño, quizás por lo amenazante? ¿Se ubicará, entonces, en rol de adulto y en simetría con su mamá, como en identificación con su padre ausente? ¿Qué hay en la calle que Iván no quiere salir? ¿Acaso la exterioridad opera como representante del mundo exogámico y adulto? Iván termina mi retrato.

I: Te dibujé lo mejor posible.

S: Me dibujaste. ¿Y se te ocurre alguna historia?

I: No se me ocurre... No se me ocurre nada, Sebastián... Oye, Sebastián, ¿cuántos minutos quedan para irme, para dibujar el barco? ¿Me ayudas a sacar la hoja para dibujar el barco? (se acerca). Tu atendías niños que se portaban mal... ¿tienes tijeras?... Entonces su mamá te dijo que lo atendieras porque se portaba mal en la casa, no obedecía, una cosa muy mala, entonces... ¿puedes doblar acá? (se acerca). Entonces tú lo atendiste y entonces, como no obedecía, tú le dijiste a los papás de que por dos horas vinieran, trajeran al hijo y entonces que hablaran mucho rato con él, contigo; entonces eso le dijeron y el niño dijo que sí y después vino para acá y después hablaste mucho rato con él y te juró que nunca más se iba a portar mal y cumplió.

S: ¿Y antes, qué había sucedido?

I: Como era desobediente lo tuvieron que traer a la fuerza.

S: ¿Y por qué era desobediente?

I: Porque estaba enfermo, es que no obedecía. (Hace barco de papel). No obedecía porque estaba enfermo. Mi mamá me dice que yo estoy enfermo; yo creo que no tengo ninguna enfermedad. (Me pide que corte un papel. Pienso: ¿estará expresando su requerimiento de una función de ‘corte’ entre él y su madre?).

Al terminar la hora, fijamos con la madre el próximo horario, para las 4:40 de la tarde. Iván sale de la consulta saltando y reclamando: «¡A las 4:40, no!». Al parecer, coincide con la hora de una serie televisiva de dibujos animados. Aun así, a nuestra próxima cita llega puntual y sin reclamos. Me pregunta por los dibujos que ha hecho y yo le señalo que están en su *block*. Revisa que efectivamente estén y una vez que los encuentra se dispone a seguir la serie.

Persona bajo la lluvia

I: ¿Con paraguas? ¿Cualquier persona? Voy a dibujar a cualquier persona.

Al principio me mira como dibujándome nuevamente a mí, después se concentra en su dibujo y toma el lápiz grafito. Una vez que lo termina, no alcanzo a preguntarle por la historia cuando me dice:

I: Ya sabía: ¿por qué siempre una historia?, porque ayer también me dijiste que hiciera una historia, pucha, no se me ocurre ninguna... Había un niño que no le gustaba la lluvia y entonces, la odiaba, detestaba la lluvia. Entonces un día se dio cuenta de que

la lluvia era bonita, por cómo caían las gotas, entonces nunca más odió la lluvia. Antes, todos los días llovía. Y después, ya te dije.

Familia

I: Pucha, yo no quiero dibujar una familia. Entonces primero dibujo una familia y después dibujo lo que yo quiero, ¿bueno, Sebastián? Oye, Sebastián: con esta familia no quiero contar una historia, no tengo ganas. Siempre me dices que cuente historias. (Se tapa la cara al mostrarme el dibujo).

S: Si quieres, puedes decirme quiénes son...

I: Mamá, papá, hijo; hijo, papá, mamá. (Silencio). Había una vez una mamá con un papá que querían tener un hijo y entonces un día la mamá tuvo un hijo y le pusieron Benjamín, y entonces el Benjamín creció muy bien, fue un niño muy bueno y los papás quedaron contentos y fin. Antes: siempre quisieron tener un hijo. (Pienso: ¿se sentirá «malo» porque sabe que no lo quisieron tener?).

S: ¿Por qué quisieron siempre tener un hijo?

I: Porque les gustaban los hijos. Después, Benjamín va a tener una familia y va a pasar lo mismo: va a tener esposa y van a querer tener un hijo.

HTP

I: Había una familia que esperaba un hijo. La mamá tuvo un hijo y entonces quedaron muy contentos todos. La familia era de una mamá, un papá, una abuelita y un abuelito. Los abuelos quedaron muy contentos por tener un nieto y los papás por tener un hijo. Fueron a una iglesia a bautizarlo y creció inteligente, obediente, y fin. Antes: siempre tuvieron ganas de tener un hijo.

S: ¿Y después qué pasó con el papá?

I: Quedó muy contento. (Se para).

S: ¿Qué pasa con la casa si viene un viento fuerte?

I: Es una casa bien firme. Solamente si viene un temblor muy, muy fuerte podría derribar la casa.

S: ¿Y con el árbol?

I: Se le salen las hojas, pero vuelve a crecer, porque es casi el mejor cultivo del mundo, la mejor semilla.

S: ¿Y la persona?

I: Está dentro de la casa. La persona no puede pasar todo el día fuera de la casa; solamente se asusta.

Al terminar esta entrevista y proponer una hora para un par de días más y a media tarde, María Paz señala: «¿no puede ser antes? Es que al niño le da sueño...». Como no tengo otra alternativa horaria en ese momento, la reunión queda para la hora antes propuesta. Dos días después, y diez minutos más tarde de lo pactado, llega Iván para su

quinta entrevista, destinada a una hora de juego. Por primera vez trae, junto a una bufanda, algunos de sus propios juguetes: un puñado de animales.

Apenas entra, empieza a jugar. En un principio, tal como en nuestra primera reunión, toma y deja juguetes sucesivamente, como en un acto de exploración y reconocimiento del material disponible. En efecto, lo primero que coge es un tanque, al cual hace sonar; luego, toma un palito chino y pregunta: «¿qué es esto?»; más tarde, encuentra un pequeño robot y dice: «¡Rokusho! ¡Seco! ¿Dónde lo compraste? Yo quiero uno». Infla un globo y después lo deja, diciendo: «mejor voy a seguir mirando». Lo mismo con un títere, hasta que deja la caja de juego y me pregunta por su *block* de dibujo. Se lo paso y me pregunta por otro robot: «¿dónde estás, Mega-Koromon? Ahí estás. Ahora te voy a dibujar bien».

Continuará la hora jugando a dibujar una pelea de robots. Agrega trazos al dibujo anterior, siempre con lápiz grafito, y después da vuelta la hoja. Dibuja un digimon.

I: Koromon evoluciona a Mega-Koromon. Pelean contra los malos porque es su obligación. Te voy a explicar: para sus ataques, el Mega-Koromon tiene dos cañones chicos por los que dispara. Así mató al digimon caballo. Era súper poderoso. Ahora voy a dibujar al digimon tigre. Le voy a poner la cola, porque el digimon tigre ataca con su cola de metal, que es súper poderosa, pero no es verdadera.

Cada cierto rato, Iván me mira para confirmar que le sigo prestando atención. Al rato, deja los dibujos y vuelve a la caja de juego, primero para tomar sus propios juguetes. Toma un escorpión a cuerda y lo hace andar por la mesa.

I: Está caminando para atrás y se supone que camina para adelante... ¿Tienes otros juguetes? ¿Cuánto falta? Voy a aprovechar los minutos que faltan para desarmar y volver a armar el escorpión. Voy a dejar algunas partes armadas igual, porque deben quedar unos diez minutos, y es muy poco. (Desarma casi todas las piezas). ¿Y ahora cuántos minutos me quedarán?

S: ¿Por qué tanto interés en el tiempo?

I: Para saber si tengo que armar el Medabot rápido o lento...

S: Unos diez minutos quedarán...

I: Uf... (Lo sigue armando). ¿Y ahora cuántos minutos han pasado?

S: Dos minutos, Iván.

I: O sea que me quedan siete minutos. (Pienso: ¿qué es lo que intenta armar a contratiempo? No juega con mis juguetes, sino con los suyos, ¿por qué?). ¿Y ahora cuántos quedan?

Desarma todo. Vuelve a armar desde el principio. Pienso: ¿me estará escenificando la presencia de un conflicto anímico entre un aspecto armado y otro desarmado? Se angustia: «pucha, me queda muy poco tiempo y no me acuerdo cómo se armaba. Ahora

quedan dos minutos, ¿o me equivoco? Uy, me tengo que apurar...». Se angustia y se recuesta en el diván. Termina la hora y dice: «voy a tener que llegar a armarlo a mi casa». Demora en irse: agrupa las piezas en su chaleco, le paso una caja para que contenga sus piezas. La abuela dice: «le cuesta levantarse por las mañanas. ¿Hablaron de eso?». Cito a los tres (Iván, su madre y su abuela) para una hora de dibujo familiar. Al momento de irse, olvidan el gorro de Iván y los guantes de la madre. Al rato, toman noticia del olvido y vuelven a buscarlos.

Luego de esta reunión, me va quedando claro que Iván presenta una capacidad intelectual normal y que sus dificultades están asociadas a factores afectivos. Asimismo, me resulta notorio que estos elementos están enlazados no solo con sus propias características de personalidad, sino también con su historia de vida familiar y con el lugar allí destinado para el niño.

Por una parte, me parece que Iván ocupa gran parte de sus fuerzas en defenderse de ansiedades vinculadas a una intensa necesidad de dependencia. Pese a su esfuerzo permanente por demostrar autonomía y control sobre los demás, persiste en él una sensación interna de fragilidad emocional.

A partir de nuestro incipiente vínculo, siento que Iván se muestra en un principio cauteloso al momento de establecer relaciones interpersonales y que puede incluso llegar a ser agresivo cuando actúa bajo el temor de poder resultar dañado o herido. No obstante aquello, me parece que es capaz de establecer prontamente relaciones con los otros, que aspiran a la estabilidad.

Me quedo, por ahora, con la impresión de que en Iván es posible observar dos aspectos de su personalidad que, aunque aparentemente contradictorios entre sí, están reunidos en una misma conflictiva: por un lado, un aspecto opositor y desafiante en su relación con los demás y con las tareas cotidianas; por otro, un aspecto infantil, dependiente y necesitado de protección y acogida, aunque al mismo tiempo, temeroso del abandono y del rechazo, como queda de manifiesto con sus constantes preguntas acerca del término de cada una de nuestras reuniones.

A la reunión citada para la hora de dibujo familiar, faltarán tres veces seguidas. En la primera ausencia, pasados veinte minutos, llama la abuela y dice: «¿hablo con el psicólogo? Señor León, sabe que Iván está viendo televisión y no hemos podido llevarlo, ¿qué hacemos? ¿Por qué no habla con él?». Esta vez yo accedo: Iván me dice que está viendo Digimon y yo le digo que lo estoy esperando; me pregunta si nos podemos ver el sábado; le señalo que será mejor el próximo jueves, pero que venga, que no me deje esperándolo.

Para la segunda ausencia, casi treinta minutos después de terminada la hora, llega la madre de Iván a avisarme que se atrasó en una reunión y que no pudo llegar. Me pide

disculpas y pregunta si podemos vernos al día siguiente y si será una reunión familiar.

Finalmente, en la tercera ausencia seguida, cinco minutos después de empezar la hora, llama la abuela, muy sobrepasada emocionalmente por la situación. Iván no quiere venir, quiere quedarse viendo televisión: «le tuvimos que cortar la luz, ya no sabemos qué hacer con él, qué hacer, ¿por qué no habla usted con él? Lo tratamos de llevar a la fuerza, pero él no quiere». Pido hablar con la mamá de Iván, quien me comenta: «se encerró en su pieza, ya me tiene harta, ¿no será bueno mandarlo al psiquiatra para que le dé medicamento?». Le señalo que todavía no, porque no ha terminado la evaluación. Pido hablar con Iván, la mamá dice que no va a querer. Sin embargo, el niño accede sin problemas. Le pregunto qué está viendo y por qué no vino ayer: «estoy viendo el gato supersónico, que ayuda a un niño que no quiere hacer las tareas. Ayer fuimos al Coppelía con mi mamá y mi abuela». Recuerdo que la madre me había dicho que se había atrasado en una reunión, y le digo a Iván que se comprometa conmigo a venir la semana subsiguiente, que hagamos un pacto y me dé su palabra de hombre; que él, como hombre de la casa, no puede hacer rabiar tanto a su mamá y a su abuela¹²⁴. Me pide venir antes del horario fijado el viernes, para no perderse Digimon. Hablo después con la mamá y acordamos una nueva entrevista para el jueves subsiguiente.

A la cuarta hora pactada para el dibujo familiar, llegan los tres. Los invito a hacer un dibujo libre entre los tres, dejando para el día siguiente una conversación más en profundidad, donde podamos contar, además, con los elementos susceptibles de ser comprendidos en conjunto a partir de la actividad propuesta.

Abuela: Iván está impaciente. ¿Vamos a conversar después?

María Paz: Empieza, poh, mami.

Abuela: Ay, Señor, qué cosa increíble.

Iván: ¿Se puede dividir la hoja? (Pienso: ¿deseo de separación?).

MP: ¿Después vamos a conversar?

A: Yo no sé pintar ni dibujar. Yo no sé hacer esta cuestión.

Iván no tarda en dividir la cartulina dispuesta para el dibujo. En vez de un solo tema común, cada uno hace su propio dibujo. En gran parte de la hoja, Iván dibuja un enorme dragón y luego lo que él llama una «mariposita». La mamá dibuja un árbol sin hojas, mientras que la abuela se demora en los detalles de «una casa de población callampa».

A: Parece curso de pintura esta cuestión. Ay, Dios... pensar que yo soñaba con una vejez tranquila...

MP: (Ríe) Está bien que te expreses. Yo estoy haciendo un arbolito que está medio atropellado por este dragón. Es un árbol en invierno, no tiene ninguna hoja.

Iván aparece como un dragón que ocupa todo el espacio que no puede ocupar la madre, identificada con un árbol desvitalizado. Pero también dibuja una frágil mariposa:

¿serán el dragón y la mariposa dos aspectos de Iván, a saber, la grandiosidad de las defensas y la vulnerabilidad de las angustias? Mientras contemplo el dibujo familiar, me permito pensar libremente: ¿cursará la madre una depresión latente que Iván se encarga de tapar por todos lados? ¿Será Iván un niño-antidepresivo? Y si es así, ¿qué papel cumple la abuela?

I: Quiero sacar un poco más de punta.

A: Esta es una población callampa, como las que te gustan a ti.

MP: La bebé se quedó sin cara: pobre bebé.

I: Voy a dibujar otra cosa.

MP: Pero si ya dibujaste eso.

I: Sí, pero me queda otro espacio.

MP: Iván ocupa toda la hoja, yo un pedacito chiquitito. Está bonito, yo no podría haber hecho eso.

A: (Mirando recién el dibujo de Iván). ¡Un dragón!

A: Estas son esas frutas rojas que dan los árboles, estas que te gustan a ti: granadas. (La abuela dibuja frutos al árbol de la madre).

MP: Eso no me gusta. Y crecen en la tierra.

I: A mí no me gustan las granadas. (Pienso: ¿de qué «granadas» estarán hablando?).

A: ¿Cómo se llama esta amiga que tenía unos árboles bonitos en Punta Arenas? ¡Tan fino ese árbol, María Paz! ¿De verdad te gusta ese árbol?

MP: Me gusta, en la plaza hay árboles así.

I: ¡Ay, mi mariposita!

A: Una luna amarilla...

1.4. Diagnóstico e indicación

En este momento es necesario realizar un pequeño interludio. En efecto, nos tomaremos el tiempo para que una cita de Ricardo Rodulfo, psicoanalista argentino y contemporáneo, contribuya a despejarnos las premisas del camino a seguir:

La cuestión de qué es un niño, *en qué consiste un niño*, conduce a la prehistoria, tomándola no solo en el sentido que Freud le otorga (primeros años de vida que luego sucumben a la amnesia), sino la prehistoria en dirección a las generaciones anteriores (padres, abuelos, etc.), la historia de esa familia, su folklore, (...), esto es, lo que lo precede, los modos y gradientes de lo ocurrido determinantes para ese niño, antes de que propiamente exista. Esta serie de rodeos se dirige a alertar sobre el peligro que implica tomar al niño en el sentido más estrecho y cotidiano, a la manera tradicional de las pruebas psicológicas (...). No es que todo esto deba ser masivamente rechazado a priori, sino que será muy insuficiente (...). Para entender a un chico o a un adolescente (de hecho, incluso a un adulto), tenemos que retroceder a donde él no estaba aún. (...) *Donde la prehistoria era, el sujeto debe advenir*¹²⁵.

Ubicar el lugar que Iván ocupa en la historia transgeneracional, localizar el

significante del niño al interior del mito familiar: de eso se trata la función diagnóstica que nos interesa. Agujerear, a través del juego, el dibujo y la palabra, las estrechas paredes de dicho espacio, para que pueda emerger el sujeto en su libre creatividad: a eso apunta la indicación de tratamiento que podemos ofrecerle a Iván, en un trabajo donde María Paz y Ester no estarán del todo ausentes¹²⁶. «La rectificación del lugar del niño en el fantasma de los padres, genera a veces por sí mismo una mejoría sintomática, cuando no una franca resolución de la problemática del niño, cuando el peso de lo intersubjetivo era el determinante del síntoma. Lejos entonces estamos de afirmar que el lugar de las entrevistas con los padres sean ‘orientadoras’. Se trata de un trabajo analítico sobre el discurso de estos»¹²⁷.

Así, desde estos supuestos a la vez teóricos y clínicos, cito a la madre y a la abuela a una primera entrevista de devolución. Comenzamos por recordar las razones que llevaron a que ambas decidieron consultar por Iván: en junio, desde que adelantaron el horario, el niño había dejado de ir al colegio. Agresivo y desinteresado tanto por el colegio como por los juegos, había comenzado, además, a dedicarse en forma excesiva a ver televisión. No quería levantarse y no hacía caso, con la curiosa excepción de personas externas, fundamentalmente figuras masculinas. Se había empezado a creer, según María Paz y Ester, «el hombre de la casa».

Junto con esto, y en consonancia con la propuesta de Rodolfo, evocamos algunos momentos fundantes de la prehistoria de Iván, susceptibles de ser localizados en el mito familiar. En una primera estación, nos detenemos en la historia de María Paz y Rodrigo; en una segunda, en el vínculo entre Ester, Gustavo y su hija.

Partamos por la historia de la relación entre los padres de Iván. Luego de llevar cuatro años juntos tras conocerse en la universidad, deciden terminar su relación. A partir de un encuentro sexual posterior a la ruptura, en calidad de amigos y fuera de todo plan o deseo consciente, acontece, a los treinta y tres años de María Paz, el embarazo del cual Iván será el resultado. La reacción de María Paz es de horror, miedo y espanto frente al parto. Además, un hijo significa para ella la renuncia al sueño de ser una violinista famosa. Rodrigo, descrito por María Paz como un hombre culto, pero alcohólico, ya tenía a Beatriz, hija de una relación anterior, quien es cuidada por sus abuelos. Rodrigo no quiere otro hijo y sugiere el aborto, en un principio aceptado por María Paz, pero imposibilitado por falta de dinero. Una vez nacido, Rodrigo desea entregarlo en adopción. Luego del rechazo de María Paz a esta idea, «no llama más». Al año siguiente se va a algún lugar fuera de Chile, probablemente España, a estudiar fotografía. Por esos tiempos, fallece el marido de Ester. Así, María Paz y su madre deben criar solas a Iván. El niño es descrito como «una copia de Rodrigo», acaso bajo el mandato de *no crecer*, para ocupar el lugar vacío dejado por el padre y, de paso, aliviar los sentimientos

depresivos de la madre. El rechazo de Iván a asistir al colegio motiva la necesidad de consultar.

En cuanto a la historia familiar de los abuelos, podemos retomar algunos elementos complementarios. Gustavo sufre de infertilidad. Ester, a sus treinta y tres años, queda esperando a María Paz luego de más de diez años de espera. El embarazo es amenazado por un cáncer de útero, órgano que será extirpado con posterioridad al parto. María Paz crecerá como hija «eterna», acaso bajo el mandato de no separarse jamás de sus «sacrificados» padres. Gustavo, luego de jubilar, se vuelve alcohólico. María Paz, a idéntica edad que su madre, queda embarazada de un hombre que, al igual que su padre, es descrito como «culto, pero bueno para el trago».

Todo parece mostrar una serie masculina donde Gustavo, Rodrigo e Iván cumplen con los requisitos de «culto, pero conflictivo», a la vez que Ester y María Paz hacen lo suyo con la característica de «madre de un solo hijo, y con dificultades».

En toda esta mitología familiar, ¿qué lugar ocupa Iván? Una primera forma de intentar responder a esta cuestión es detenernos en el motivo de consulta y sus derivados sintomáticos: el rechazo a ir a la escuela junto con la molestia a la piel. No avanzamos demasiado si sostenemos que el rechazo a ir a la escuela es consistente con el deseo de la madre de que Iván se quede «chiquitito» y a su lado. En este sentido, la aparente fobia escolar estaría sirviendo al cumplimiento de un deseo edípico, en tanto garantiza la continuidad del vínculo fusional entre madre e hijo. Aquí estamos en el terreno del «hijo-antidepresivo» que viene a colmar la falta de la madre; hijo en posición fálica que obstruye el vacío materno. Al mismo tiempo, tenemos el síntoma de la piel: Iván desea calor en su cuerpo, y en su búsqueda, evita la salida al exterior. Otra vez, la vertiente del goce, testimonio de la inoperancia de una función paterna que pueda hacer de prohibición del incesto, de límite y de ley. Pero, al mismo tiempo, la «hipersensibilidad», el rechazo al contacto de la tela con la piel, quizás como encarnación de un deseo en sentido opuesto, a saber, un deseo de separación. El conflicto psíquico queda, por tanto, situado: tensión entre una moción incestuosa que tiende hacia la perpetuación de la unión con la madre y un empuje en dirección contraria, que se manifiesta en el rechazo al contacto de la piel y que esfuerza hacia la diferenciación, como en la división de hojas en el dibujo familiar o en la recurrencia de las tijeras.

Cabe agregar, en este contexto, la respuesta de María Paz a la noticia del embarazo: el hijo no deseado aparece como algo «horroroso» y «espantoso», comparado con «tener cáncer». Aquí cabe una pregunta que nos llevará hacia una generación más atrás: ¿de dónde proviene la equivalencia entre ‘hijo’ y ‘tumor’, entre ‘embarazo’ y ‘enfermedad mortal’?

Ineludible la referencia a la conjunción, en Ester, entre embarazo y tumor uterino. Acá

se nos abre un nuevo esclarecimiento: Iván ocupa el lugar del cáncer: ‘*niño-tumor maligno*’ que escenificará, desde sus síntomas, las particularidades de su identificación.

Un tratamiento posible: trabajar hacia la desidentificación. Dirección de la cura: facilitar a Iván la salida de su significante mortífero. *Allí donde el cáncer era, un niño puede advenir.*

Acordamos comenzar un tratamiento psicoanalítico con Iván, proceso que incluya reuniones periódicas con la madre y/o la abuela, sin descartar la posibilidad de alguna sesión en conjunto. La frecuencia queda fijada en tres reuniones semanales. Esto, por supuesto, de contar con la aprobación por parte del niño.

Termina la reunión y la madre, antes de irse, agrega: «Iván siempre me pregunta por su papá. A lo mejor sea bueno tratar de ubicarlo. El otro día me dijo: «me gustaría morir porque soy un problema».

Al día siguiente, me reúno con Iván, para hablar acerca de lo conversado con su madre y su abuela y proponerle el tratamiento señalado. Una vez que ponemos en escena la historia familiar, no tarda en señalar lo siguiente:

I: Por suerte no soy mujer, porque yo sé todas las cosas malas que tiene ser mujer: les sale sangre, les duele tener el hijo y otras cosas que me explicó mi mamá. Me dijo que era bien doloroso.

Juega al resbalín, arrojándose desde el diván hacia la alfombra, apoyado en la pera que lo desliza. Yo pienso: ¿simbolizará este movimiento la secuencia de un parto?, ¿estará pronto a un nuevo nacimiento? El juego es acompañado por una pregunta que ya parece tomar el carácter de compulsión, a saber, la curiosidad por el tiempo restante antes del término de la entrevista, acaso revelando que su angustia se mueve en torno a la fantasía de ser abandonado, o incluso expulsado, como en el juego del parto.

I: ¿Y cuántos minutos faltan para que termine esta conversación? Minutos, días, horas, noches... Se le rompió la pera. ¿Hace tiempo o ahora se rompió? ¿Es tuya? ¿Y la trajiste para acá?

Al terminar la hora, entra la mamá, que me había llamado por teléfono «urgente» el día anterior.

M: Iván hoy llegó tarde al colegio porque le cuesta levantarse, ¿no será bueno que también lo evalúe un psiquiatra, que le den algo? El colegio me pidió un informe. El tratamiento es a largo plazo: ¿se supone que él va a cambiar su personalidad, que se va a curar de todo esto?

2. TRATAMIENTO

2.1. Primera sesión: «Zona de peligro»

Cuando llego a mi consulta para la primera sesión de tratamiento con Iván, casi quince minutos antes de la hora pactada, el niño y su madre me están esperando. Iván me dice: «yo pensé que podrías ser tú, Sebastián, el que venía subiendo», y me saluda mientras los hago pasar. Antes de entrar a la sala de consulta, Iván va al baño a lavarse las manos, porque comía un chocolate. Momentos después entra al baño, junto con él, la mamá.

I: A ver la caja que me compraste... que me preparaste... ¡Uh, qué bacán!

Iván dedica la primera parte de la sesión a descubrir su caja: saca algunos juguetes y, cuando no reconoce alguno, me pregunta qué es cada uno de ellos.

I: Voy a jugar a la construcción. (Saca unos camiones. Pienso: Iván siente que viene a construir algo. Me guardo la interpretación para no interferir con su posible experiencia de descubrimiento).

¿Esta tabla también es para mí? Porque la caja es mía, ¿cierto?

S: Parece que estás interesado por explorar los juguetes y por saber qué es lo tuyo.

I: Sí, quiero saber.

S: La caja es tuya; la tabla es para que tú la uses.

I: No sé cuándo fue que lo soñé...

S: ¿Qué soñaste?

I: Soñé que bajaba una escalera de mi colegio y llegaba a un piso blanco digital, como de juego de video. Yo estaba adentro, ¡era súper real!, y tenía dos pistolas, porque tenía que matar a todos los que se me pusieran al frente.

S: ¿Por qué tenía que matarlos?

I: En realidad no a todos, solo a los malos, Sebastián.

Las asociaciones de Iván son las siguientes: la escalera de su colegio y el piso blanco del sueño son parecidas a la escalera y al piso del edificio de mi consulta. Las dos pistolas son como las que vio en una película, donde una persona tenía un arma en cada mano para defenderse de los malos que querían atacarlo. Le pregunto a qué bando pertenezco yo, si al suyo o al de los malos. Me responde repitiéndome que solo tiene que matar a los malos, no a todos los que se le pongan al frente. «Entonces parece que por

ahora me voy salvando», le señalo. Acto seguido, saca una mamadera, se la lleva a la boca y hace un sonido de bebé con los labios. Luego pregunta: «¿qué es lo que tiene adentro? Es raro, no sé qué es». Le digo que, según veo, el pistolero puede al mismo tiempo ser una guagua y las pistolas una mamadera. Guarda silencio y responde: «mejor voy a hacer una serpiente con plasticina, que me encanta». Luego de modelar la serpiente, saca de la caja soldaditos y animales primitivos y los coloca encima de una tabla.

S: ¿A qué vamos a jugar ahora?

I: A una batalla entre los soldados y los dragones. Le estoy poniendo una barrera entre medio. «Zona de peligro».

(Empezamos a jugar).

S: ¿Por qué están peleando?

I: Porque los dragones quieren apoderarse del universo, por qué va a ser: porque tomaron mucha soda...

¡Mira, estos soldaditos están fundidos! Se quemaron por el calor y les queda solo una parte del cuerpo. (Los vamos enterrando). Eso. Ahí tienen un lugar. Pero los dinosaurios quieren comerse a los muertos.

2.2. Primera escena: «La pelea del siglo»

(El inicio del tratamiento está atravesado por la consolidación de un juego, a saber, el juego de «la pelea del siglo», posible de ser traducido con posterioridad como la puesta en escena de una fantasía de parricidio, frente a la cual Iván me demanda menos su interpretación que mi sobrevivencia).

A la segunda sesión, Iván no asiste. Después de treinta minutos de iniciada la hora, llama la mamá: «Sebastián, te llamo porque me fue imposible llevar a Iván; lo que pasa es que le molestan los calcetines. No fue al colegio hoy día. A ver, espérame». Me pone a Iván al teléfono, quien me dice: «hola, Sebastián, hoy no pude ir porque me molesta ponerme los calcetines».

A la tercera sesión, llega diez minutos tarde, con la mamá. Después llega la abuela.

I: (Entra ansioso). La batalla... estábamos jugando a la batalla, ¿te acuerdas, Sebastián?

S: Sí, me acuerdo. Eran los soldados contra los dinosaurios, ¿no?

I: Sí, tú eras los dinosaurios, que son los malos que se quieren comer a la gente. Yo soy los soldados buenos que quieren defenderlos. (Sacamos a los protagonistas de la caja de juego).

S: ¿Y por qué se los quieren comer?

I: Porque tienen hambre, por eso nomás. Así son los dinosaurios. Esta es una isla y los que se caen al mar, mueren. ¿Dónde están los soldados fundidos? (Los buscamos). Ellos murieron por el calor en la batalla.

El resto de la hora jugamos a la batalla entre soldados y dinosaurios. A la salida, Iván me pregunta: «¿mañana es la última vez que nos vemos?». Acto seguido, se dirige hacia un estante ubicado en un cuarto contiguo, lo abre y observa cajas de juego que pertenecen a otros pacientes.

A la cuarta sesión, llega con su mamá quince minutos tarde.

I: La batalla: saca los tuyos, yo saco los míos. Gana el que bota a todos sus enemigos al agua. (Jugamos y él gana).

S: Me parece que tenemos que recoger a los heridos. (Lo hacemos). ¿Fin de la batalla?

Iván me hace un gesto negativo con la cabeza. Yo tardaré en comprender que habrá batalla para rato, que en lugar de apurarme en instalar una pretendida «paz», mi función tiene que ver con facilitar la exteriorización de un conflicto psíquico.

En una sesión posterior, jugamos a la batalla entre dinosaurios. Él trae desde su casa un Megatrón, robot tipo *Transformer*. En esta segunda batalla, yo gano. Pero la guerra no ha terminado. Le comento que, si bien hemos jugado a combatir, todavía no me queda muy claro el porqué de la contienda. Iván me responde: «pelean por territorio: los jefes de cada grupo eran amigos y después se pelearon». Divide el tablero en dos mitades, atravesado por una «barrera de electricidad». Mientras jugamos, yo empiezo a pensar que el juego es susceptible de ser traducido como el intento de producir una barrera psíquica, como el esfuerzo por consolidar la constitución de la represión originaria.

A nuestra siguiente reunión, Iván llega con dos «refuerzos». Reconstruye el juego anterior y revive a sus muertos: «resucitaron», me dice. Empapado en la competitividad del juego, le señalo que cuando él ganó no resucitaron, pero cuando yo gané sí, que parece que le cuesta perder. «Es que este es otro juego», responde.

Cuando están otra vez listos sus guerreros, yo coloco unos terneros frente a sus arañas; Iván los protege y les crea un lugar con un «campo electromagnético». Después yo coloco a todos los míos en el campo protegido y, todavía sin renunciar a una paz prematura, digo: «no queremos más guerra, queremos paz». Iván acepta por un rato mi propuesta y el juego cambia: ahora viven juntos. Primero comen, agrandan el lugar y después juegan a la escondida. Al final, todos cansados, duermen. Al terminar la hora, Iván dice: «¿mañana en la mañana nos vemos de nuevo? ¿Cuántos días faltan? Qué buena idea tuviste, Sebastián, cuando dijiste que se acabó la guerra, qué ganas de haberlo dicho yo».

Pero la paz es precaria. En efecto, bastará apenas una sesión para que Iván reconstruya el final del juego anterior: ahora los que eran enemigos viven en un mismo

territorio, pero llega un nuevo «malo» que quiere apoderarse del territorio y también de la leche de la vaca. Daña a todos, pero, finalmente, el jefe lo mata.

Como escenario de la pelea, juega a hacer «un puente de acero, firme, firme» entre el sillón y el sofá, que hace de isla. La alfombra es el mar «que está lleno de pirañas, tiburones y anguilas eléctricas; yo soy el único sobreviviente de mi familia». Después de atar el puente a varios lugares firmes, juega a llevar un refrigerador con comida a la isla, donde se va a quedar por diez días.

I: Tengo un problema que no te he contado: me cuesta quedarme dormido por las noches: me da susto... El otro día tuve una pesadilla: un monstruo muy feo y con dedos largos y afilados me perseguía, me hacía un corte y después yo le cortaba la cabeza con una espada... ¡pero seguía vivo! Era horrible. Después iba a ver a otros niños y cuando estaba de espalda yo le clavaba la espada hasta el corazón.

La cuestión de los «cortes» ya asoma como problemática fundamental. Le pregunto si acaso recuerda algo más acerca del monstruo. «Es como un dibujo que yo hice una vez de mi papá», asocia. Le señalo que su sueño parece mostrar una pelea entre su papá y él. Se entusiasma y coloca juguetes para reconstruir la batalla. Agregó que, según parece, de lo que se trata es de saber quién corta con quién, y definir quién sigue vivo y quién sobrevive. Me dice que él a veces piensa que su papá puede tener otros hijos. Yo le comento que su pesadilla puede estar mostrando que la ausencia de su papá es un problema que le «quita el sueño», y que él desearía vengarse de Rodrigo por haberle herido el corazón. Dice: «esta, la pelea del siglo, es ahora la pelea del milenio». Digimon, criatura pequeña pero poderosa, lucha y vence a sus adversarios: ‘Orangután’ y ‘El Cortador’, un simio de plástico y una tijera, respectivamente. A final de cuentas, resultaban ser los tres hermanos. Este juego nos permite hablar acerca de las fantasías y rivalidades que tiene Iván respecto de eventuales hermanos, hijos de su padre, quienes sí serían reconocidos y queridos por Rodrigo, a diferencia de Iván.

Va resultando cada vez más claro que el juego de la pelea del siglo representa la escenificación de su confrontación psíquica con la figura paterna. Varias semanas más tarde, Iván traerá otro sueño, similar al anterior e igualmente persecutorio: *un hombre con pata de palo me persigue. Tiene un ojo de vidrio y manos con garras. Yo le corto la cabeza, pero él sigue vivo. El monstruo alcanza a rasguñarme el cuerpo, pero yo le clavo una espada en el corazón. Hay dos niños: uno es hombre y tiene como seis años; la otra es mujer y tiene como cuatro. Ellos se esconden detrás de un edificio griego al que se le derrumban las columnas.*

A propósito de este material, hablamos con Iván acerca de cómo este «papá-monstruo» resulta una amenaza: no solo un objeto persecutorio, sino también una especie de muerto-vivo al cual resulta muy difícil hacer desaparecer. Respecto de los

niños, Iván asocia a los niños con él y con su madre. Le señalo que, para él, su madre no puede protegerlo de la pesadilla de su padre, y que ella más le parece una niña temerosa, como una hermana menor. El derrumbe de las columnas del edificio griego representa el derrumbe de los padres, incapaces de sostener el edificio de una familia.

Al terminar esta sesión, la abuela me comenta: «Iván está mejor, se le nota. Aunque todavía hay cosas que me gustaría que cambiara y corrigiera. Y si pudiera ver a mi hija también...».

En una reunión posterior, Iván vuelve a la pelea del siglo. Coloca cuidadosamente los distintos elementos en juego, a la vez que separa a los espectadores del escenario de batalla mediante una «barrera eléctrica». Mientras yo vuelvo a pensar en esta barrera como la exteriorización de la represión originaria que separa al yo del inconciente, Iván levanta dos bandos enemigos: uno dirigido por Digimon y otro por «Garras de Acero», derivado de la imagen onírica y representante del padre. Finalmente, vence Digimon, pero la guerra no ha concluido:

I: Aún no ha terminado la pelea... (Saca de la caja una cuerda, un auto y una cuchara).

S: ¿Quiénes son ellos, Digimon?

I: (Como Digimon) «Ellos mataron a mis padres». (Como «El Sujetador», que es la cuchara) «Hola, Digimon, has crecido desde la última vez que te vi. Ahora haré contigo lo mismo que hice con tus padres. Si yo gano, dominaré el mundo, pero te prometo que, si tú ganas, nos iremos de vuelta a nuestro mundo y no volveremos más».

S: Veo que esta es una pelea decisiva...

I: Es la última pelea, la mejor de todas, la de Digimon contra los malos que habían matado a sus padres, liderados por «El Sujetador», el más fuerte de todos. Tiene que haber público, porque si no, no funciona. Y esta barrera ahora es más fuerte, porque si los malos entran donde están los espectadores, todos mueren. En cambio, así están protegidos. (Reubica el escenario con mucha prolijidad). Ahora la caja está casi vacía, están casi todos los juguetes en el escenario.

Noto que esta vez la pelea enfrenta a los animales, buenos y animados, contra los objetos, que son malos, inanimados y terroríficos. Los que pierden, de uno y otro bando, caen al «mar» y sufren al ser electrocutados y devorados. Yo hago de narrador o relator de la batalla. Uno tras otro, los adversarios van siendo eliminados hasta que solo quedan vivos sus líderes: Digimon y El Sujetador. Iván llena el escenario de agua, símbolo de la sangre de los caídos. Al final, en el último enfrentamiento, vence Digimon.

Una vez que El Sujetador ha muerto, se abre la barrera y los espectadores —«exguerreros» en su mayoría— rodean a Digimon y a la víctima. Sin embargo, cuando todos lo creían muerto, El Sujetador se levanta y la pelea vuelve a comenzar. Aparecen

dos nuevos refuerzos: «Gigantocus» (un títere grande) para los «malos» y «Sorpresivo» (una calabaza con un fantasma adentro que Iván trae de su casa) para los «buenos». Gigantocus se hace pasar por bueno y elimina a varios exguerreros del bando de Digimon, mientras que Sorpresivo se mira al espejo y se asusta al reconocerse como fantasma.

S: Si hay un fantasma, quiere decir que hubo un muerto. ¿Quién es el muerto, Iván?

I: Un bailarín que fue asesinado por otro cuando ganó un concurso, porque el otro era siempre el mejor y quería ganar: le enterró un cuchillo en la noche.

Iván toma a Gigantocus y prepara un nuevo ataque: hacer comer a todos los combatientes un chocolate que provoca un sueño profundo. Es la última sesión antes de vacaciones. El primer fantasma ya ha hecho su aparición, anunciando que la pelea del siglo, en lugar de concluir, se transformará en el mundo de los zombis.

2.3. Segunda escena: «¡Hay que matar al zombi!»

(En las inmediaciones del tratamiento, el juego de «la pelea del siglo» gradualmente desaparece y es sustituido por una serie de material gráfico vinculado con zombis y fantasmas. Simultáneamente, los conflictos trabajados con Iván giran en torno de la figura de su padre como un «muerto vivo». En paralelo, María Paz decide tomar contacto con unos abogados para que encuentren y citen a Rodrigo, de quien ya sabe que ha vuelto a Chile. El padre zombi como testimonio de una particular muerte en vida, no solo en la realidad material, en tanto ausencia presente, sino también en la realidad psíquica, donde el parricidio ya ha acontecido. Los zombis y fantasmas son sus derivados, mientras que Iván ahora demanda de mí una posición de testigo que sea capaz de otorgar a su experiencia el carácter de acontecimiento).

A esta sesión, Iván llega puntualmente con su abuela.

S: El otro día me reuní con tu mamá y hablamos de varios temas: de ti, de ella, de tu abuela, de tu papá. ¿Qué crees que hablamos de ti?

I: De cómo estoy en la casa, cómo me he portado, cómo me comporto acá. (Se detiene en un dibujo de la croquera hecho por él mismo y que asemeja una mancha). Si bien o mal...

S: Más que si te portaste bien o mal, hablamos de ti en relación con tu familia. Por ejemplo, yo no sabía que tu abuela es muy religiosa, no así tu mamá y tú.

I: (Habla en voz baja). No le cuentes a mi abuela, pero yo y mi mami pensamos que es exageradamente religiosa, siempre me hace rezar: que rece en el auto antes de entrar al colegio y al salir. A mí me molesta, porque yo creo en todas esas cosas raras,

como brujas y gnomos... Ella no cree, yo le digo que son tan reales como Jesús. Y me da rabia, porque quizás ni siquiera Jesús existió. Ella solo cree en lo que supo primero: por ejemplo, dicen que en la luna filmaron la pisada de un hombre, y ella cree lo primero, que la pisaron, yo creo más en las investigaciones.

S: Tú crees más en las investigaciones.... A propósito, también hablamos de tu papá. ¿Sabías que tu mamá se contactó con unos abogados para que encuentren a Rodrigo y lo citen? De hecho, ella misma lo buscó en la guía de teléfonos y vio que sigue viviendo en el lugar que ella conoció, en Quilín.

I: ¡¿En serio?! ¡Júramelo! Sin cruzar los dedos... (Pausa). Si yo lo pienso, en verdad no tengo ganas de saber algo de él, porque él me abandonó; pero otras veces sí. A veces sí, a veces no.

S: Bueno, es parecido a lo que siente tu mamá. En el fondo, a ella le da susto, no quiere contactarse con Rodrigo, lo haría por ti, dice ella. Pero la asusta que, si lo conoces, él sea un mal modelo para ti, una persona irresponsable, que incluso pueda no querer verte. Por otro lado, por ella, le preocupa que en caso que sí te quiera ver, él te lleve consigo. Y si no te quiere conocer, ella piensa que podría hacerte daño que él dijera algo así como «yo no fui».

I: (Ríe). «Yo no fui»: como el Jorge, un niñito de mi curso que le pidieron una tarea sobre la flora y la hizo también de la fauna, porque su mamá fue al sur y trajo recortes del sur. Tiene la sexta parte de la mitad de su cerebro. (Iván me observa apuntar algunas palabras en una hoja). Para mí, como escriben los adultos es un idioma en chino, porque no entiendo nada. Chino.

S: (Ensayo una interpretación, que Iván parece sentir, no sin justificación, como forzada o precipitada). Quizás para ti también Rodrigo tiene que tener la sexta parte de la mitad de un cerebro para hacer contigo y tu mamá lo que hizo; y a veces toda esta historia te puede parecer confusa, y lo que hacen los adultos puede ser como chino para ti.

I: Equivocado de nuevo: tres buenas, sesenta malas.

S: (Río). Bueno, tengo que reconocer que no es muy buena marca...

I: Ya sé. Cuéntame qué más hablaron... ¿De mi santo, que es en este mes? Me alegra que mi tótem sea un lobo de la sabiduría. ¿Tú sabes lo que es un tótem?

S: Entiendo que, en general, es un animal que representa a un clan y que se lo toma por sagrado.

I: Algo así...

S: (Hago esfuerzos por transmitirle a Iván que comprendo su intento de comunicarme algo). A lo mejor sientes que poco a poco, en la medida en que vas sabiendo más acerca de tus orígenes y de tu historia, te vuelves más sabio y conoces mejor cuál es

tu familia, tu clan.

I: Mmm... Esta vez acertaste.

S: Otra cosa que me comentó tu mamá es que en tu casa te nota desanimado.

I: En la casa me aburro a veces... (Lee un par de diplomas pegados en una pared).
«Sebastián Ignacio León Pinto».

S: «Iván Lorca Nicolino».

I: Iván Lucio Lorca Nicolino.

S: Ahá.

I: Tienes dos diplomas, te felicito.

S: Bueno, algún día tú también vas a tener diplomas.

I: Claro... ¹²⁸.

S: Con tu mamá también hablamos de cómo era ella a tu edad: dice que era tímida, que como era hija única no tenía amigos de su edad.

I: ¡Mi mamá en niño! No la imaginaba, o quizás me la imaginaba como yo.

S: Me dijo que ahora ustedes dos tienen formas de ser parecidas: enojones, gritones y explosivos. Aunque siente que tú eres más seguro que ella a tu edad. ¿Y cómo te imaginas tú a la edad de ella?

I: ¿A los cuarenta y uno?

S: Tu mamá te imagina casado, con un hijo por lo menos, con trabajo y ganando algo de plata; un pianista famoso que viaje por el mundo. Bueno, ella quería ser una violinista famosa y viajar por el mundo...

I: Yo me imaginaba lo mismo, pero con un hijo y una hija. Viajando por el mundo y ganando dinero: eso me recuerda que un tío, hermano de mi abuela, me dice que voy a tocar el piano no como trabajo, sino como entretenición. ¡Es un tonto!

S: Tú puedes sentir que eso es como descalificar lo que a ti te gusta.

I: Sí... Él también me critica que, al comer pan, yo saque y separe la miga de la cáscara; como si todo lo que él hiciera estuviera bien. Yo no opino lo mismo.

S: Ahora, si es hermano de tu abuela, no es tío, sino tío abuelo.

I: Para mí es como un tío.

S: O sea que tu abuela sería tu mamá, y tu mamá, tu hermana.

I: ¡Ay, qué horror! ¡Tengo una hermana de cuarenta y un años y una mamá de más de setenta!

S: Tu mamá me dijo que ahora te ve más seguro, que has asumido que a tu familia le falta el papá... o que le falta un hermano.

I: Por suerte no me hace falta un hermano. No me gustaría tener un hermano, tendría que compartir mis cosas.

S: ¿Te habló tu mamá acerca del Día del Padre¹²⁹?

I: Me dijo que para el Día del Padre le hiciera un regalo al tío Valenzuela.

S: ¿Quién es él?

I: Los tíos artistas. Él tiene más edad que mi abuela.

S: O sea que podría ser tu abuelo...

I: Su hijo tiene la edad de mi mamá. (Vuelvo a anotar algo e Iván intenta leer lo que yo escribo). Por más que trato de entenderlo, no entiendo nada.

S: (Aventuro una interpretación que a Iván no parece hacerle sentido). ¿Y te pasa a veces que en tu casa no entiendes bien quién es la mamá y quién el hijo?

I: Adivina: no.

S: Yo lo que le sugerí a tu mamá fue que, para el Día del Padre de cada año, ella te hablara a ti de tu papá, para que cuando tus propios hijos te pregunten sobre su abuelo, al menos tengas algo que contestar.

I: ¡Buena idea! (Ríe mucho).

A las dos sesiones siguientes no asiste, por estar de vacaciones fuera de Santiago. Cuando nos volvemos a ver, me cuenta que está de vacaciones. Le pregunto qué se acuerda de la última sesión y me responde que para el Día del Padre su mamá le había dicho que le regalara a los tíos Valenzuela. Le reitero que yo le señalé hablar sobre Rodrigo. Iván empieza a dibujar: piel, vampiro, hueso, zombi, ceniza.

S: Tú me vas a decir que no, pero yo creo que a veces a ti como que te dan ganas de matar a tu papá y convertirlo en ceniza.

I: Sí, pero ceniza con ojos, nariz y boca...

En la sesión posterior, María Paz me cuenta que el sábado siguiente le entregarán la biblia a Iván en una ceremonia con papás. A ella le incomoda ir sola, por lo que ha pensado en simular enfermarse. Le sugiero que vaya y que el domingo hable con Iván acerca de su papá.

Cuando Iván ingresa a la consulta, le cuento lo que hablamos con su mamá. Él hace un dibujo de «alienígenas» y yo le interpreto que «a lo mejor todas las consecuencias que te trae el abandono de tu papá te hacen sentir como de otro planeta, por ejemplo, ahora para la entrega de la Biblia, donde tu mamá va a tener que ir sola», lo cual él confirma.

I: Yo soy el alienígena poderoso y mi papá el chiquitito, no, mejor este otro que también es grande, pero con seis brazos.

S: Quizás te gustaría sentirte poderoso cuando te sientes chiquitito, como un niño abandonado, y sientes que Rodrigo es como un monstruo de cuatro brazos.

I: (Corrigiéndome). De seis brazos.

S: Y si tu papá estuviera aquí, ¿qué le dirías?

I: Yo le diría: «gracias, papá, por haberme abandonado, feliz Día del Padre».

S: ¿Qué te pasa cuando dices eso?

I: Me da rabia mi papá, porque me dejó botado.

Al terminar la hora, pido a Iván y a su mamá que traigan una foto de Rodrigo. Un par de sesiones después, Iván trae una foto de su papá.

I: Lo encontré feo, me lo imaginaba distinto, aunque de cara se parece hartito a mí... El sábado fui con mi mamá a la entrega de la Biblia, pero el domingo, que fue el Día del Padre, no hablamos de él. (Empieza a dibujar cabezas de esqueletos. Mientras lo hace, recuerda la propaganda de una película y la repite en voz alta). «Cuando no hay lugar en el infierno, los muertos caminan en la tierra».

S: Me parece que tú sientes que tu papá debería estar en el infierno por lo que te hizo, pero, al estar vivo, se transforma para ti en una especie de muerto andante.

I: Sí, es así. (Intenta retratar la foto con un dibujo de calavera).

S: Tienes, entonces, una imagen de tu papá como de personaje siniestro y muchas veces eso te provoca terror.

I: ¿Lo hago mitad humano y mitad esqueleto?

S: Tu dibujo parece el de un anuncio de película de terror.

I: (Se entusiasma y dibuja una especie de afiche y escribe: «Rodrigo, el zombi». La foto del padre está sobre la mesa).

S: ¿Qué es para ti un zombi?

I: Un muerto viviente que asusta a las personas, si es malo.

S: ¿Y este es bueno o malo?

I: ¿Qué crees tú? ¿Qué pensarías tú en mi lugar?

S: ¿Yo? Pensaría que es malo.

I: Lo mismo pienso yo.

S: A veces tengo la impresión de que para ti tu papá es como un zombi que da vueltas por tu cabeza y no te deja tranquilo.

I: (Asiente con la cabeza y suspira, mientras sigue dibujando y yo describo la foto en voz alta. Abre la caja de juego). ¡Hay que matar al zombi!

Iván juega a una pelea entre dos fuerzas. Mientras participo del juego, tengo la sensación de que las dos fuerzas en conflicto son, por una parte, su deseo —ahora consciente— de matar al padre y, por otra, un deseo en sentido contrario, asociado a la fantasía de poder darle presencia cotidiana al padre en su vida.

Nuestra siguiente reunión será abierta por Iván del modo que sigue:

I: Hoy no quiero hablar sobre mi papá. Sigamos con el cartel la próxima vez, porque hoy Sebastián, un amigo y compañero, me dijo que la oración que escribió la profesora en el pizarrón eran mis papás. Decía: «Rodrigo y María van juntos al cine». Y yo me molesté, lo acusé a la miss y lo dejaron sin recreo. Me molestó que hablara de mis

papás como si estuvieran juntos o casados, siendo que todo el curso sabe que mi papá no está. Solo sabe que se llama Rodrigo por la lista.

S: Quizás también te moleste que hablemos aquí de tu papá, porque eso te recuerda que no está presente y sientes rabia. Jugar o hacer otra cosa representa tu deseo de tomarte un respiro del tema.

I: (Comienza a jugar: un feto es alimentado con mamadera por el padre, hasta que este último se vuelve malo y le da a comer un escorpión; el feto se come el escorpión y se transforma en una boca hambrienta: «cuando grande va a ser igual que el papá»).

Iván no asiste a las dos sesiones posteriores: a la primera, por estar resfriado; y a la segunda, por estudiar para una prueba del colegio. La próxima vez que nos vemos, vuelve a escena la temática de los zombis.

I: ¿Sigamos con «Rodrigo, el zombi»? A un amigo del colegio le enseñé a dibujar calaveras y zombis.

S: De la especialidad de las serpientes y los dragones pasamos a la de las calaveras y los zombis.

I: Todavía me gusta dibujar dragones. (Dibuja en la parte inferior de la hoja de «Rodrigo, el zombi»). Me gusta dibujar lo terrorífico.

S: Quizás porque has necesitado darle forma a lo que has sentido como terrorífico en tu vida, y ahí aparece «Rodrigo, el zombi», que entonces también podría ser «Rodrigo, el dragón» o «Rodrigo, la serpiente» o «Rodrigo, la calavera».

I: (Ríe mucho). ¡Rodrigo, el dragón! Jajaja...

S: ¿Y si lo dibujas?

I: ¿Cómo sería: bajo, mediano o alto?

S: No sé, no conozco ni conocí a tu papá. Tú tampoco. Tendrías que preguntarle a tu mamá.

I: (Abre la puerta y le pregunta a la madre). Mamá: ¿mi papá era bajo, mediano o alto?

María Paz: Era bajo.

I: (Cerrando la puerta). Entonces no puede ser un Tiranosaurio Rex.

S: Tiranosaurio Rex suena como el rey tirano de los saurios.

I: (Ríe). Tiene que ser de otra especie... (Lo dibuja).

S: «Rodrigo, el dinosaurio: una película real».

I: ¡Eso! Entonces acá estoy yo, el huevo, al lado de mi mamá y en un lugar muy lejos de ahí donde está Rodrigo, el dragón.

2.4. Tercera escena: «Una pelota en el espacio»

(Entrando al tercer año de análisis, las cosas parecen precipitarse. La abuela y la madre son incapaces de seguir sosteniendo económicamente el tratamiento: en lo real, el débito conmigo ya es bastante alto. Si bien por un lado tengo la impresión de estar pagando la deuda simbólica dejada por Rodrigo, padre de Iván, por otro lado me parece importante que el análisis no se perpetúe a costa de una ilusión de gratuidad. Creo que, junto con ser un problema para la continuidad del proceso, también es una oportunidad para que este «aterrizaje forzoso» opere como sanción de la ley por parte del analista, ley que producirá una pérdida de goce y que anunciará el fin de análisis. Iván ya está restablecido y ahora es la madre la que aparece en escena como portadora del resto sintomático. En la contratransferencia, me siento esforzado a actuar como padre real, agente de la castración, a condición de no olvidar su carácter de semblante).

Luego de las sesiones dedicadas al material de los zombis y las calaveras, comienzan a aparecer, ahora de un modo ineludible, dificultades por parte de la abuela y la madre para sostener económicamente el tratamiento de Iván¹³⁰. Aunque en un principio pienso en la posibilidad de un boicot resistencial, no tardo en recordar que estos problemas han estado presentes desde el principio del proceso analítico, solo que ahora, por asuntos que tienen más que ver con la realidad material que con contenidos anímicos, toman la forma de un acontecimiento necesario de reconocer y admitir, a riesgo de apuntalar el tratamiento en una negación de las circunstancias externas. La abuela me comenta de sus dificultades para cancelar los honorarios y me pregunta si he considerado la posibilidad de interrumpir por un mes, durante agosto, para que la deuda económica no siga creciendo. Le señalo que me parece bien, para que podamos retomar el trabajo terapéutico en septiembre con mayor tranquilidad. Al entrar Iván, se lo comento.

I: (Abre el block, toma un cartón, abre la caja). Ya poh... ¿qué hacemos? (Pausa larga).

S: Es como si hubiéramos quedado un poco en blanco después de la noticia de la interrupción.

I: (Hace un dibujo). Es una sanguijuela que chupa sangre del brazo de un anciano.

S: ¿Y quién de nosotros sería qué en tu dibujo?

I: El anciano sería mi abuela y la sanguijuela... supongo que tú.

S: Quizás tú sientes esta interrupción de la terapia como si yo fuera una sanguijuela que chupara sangre del brazo de tu abuela, que es similar a sacarle plata de su billetera.

I: Más o menos... (Hace un dibujo sobre su brazo). Es un tatuaje...

S: ¿Y qué significa la forma del tatuaje?

I: Es una marca de energía positiva.

S: Porque la energía positiva se necesita cuando hay que neutralizar energía negativa, malas vibras. Tal parece que tú sientes que la interrupción por agosto es algo así como una mala vibra. O que la energía negativa vinculada con tu papá todavía no ha

sido neutralizada.

I: (Dibuja un zombi bebé). Este es un zombi bebé. Cuando grande, los papás lo llevan de paseo.

S: También interrumpir para ti puede ser tomado como un pequeño paseo, como tomarse un recreo dentro del trabajo.

I: Sí, algo así.

La interrupción, establecida en un principio por un mes, se prolonga por más de tres meses. A Ester se le hace imposible seguir pagando los honorarios. Pienso en dos escenarios desfavorables para la cura: por un lado, terminar en forma abrupta, sin posibilidad de trabajar la interrupción; por otro, seguir sosteniendo indefinidamente el tratamiento de manera gratuita, encarnando un lugar que, a todas luces, no me corresponde. Como una medida intermedia, decido trabajar en forma gratuita por los próximos dos meses, hasta fin de año, plazo que luego habría de prorrogar hasta la última semana de enero del año siguiente. Me parece que, de esta manera, puedo evitar tanto una separación traumática (retraumatizante, en el caso de Iván) como una gratificación ilusoria.

En la entrevista acordada con Iván para hablar de esta situación, luego de trece semanas sin vernos, lo primero que hace es pedirme que lo ayude a anudar su corbata. Me cuenta que se sacó un 6,8 en una prueba. Tras comentarle que trabajaremos hasta fin de año, me dice: «¿tan poco?».

A la semana siguiente, retomamos el tratamiento.

I: ¡Mi caja! (Revisa su caja y su croquera, como reconociéndolas). Te eché de menos...

Yo le decía a mi mamá: ¿cuándo voy a ir de nuevo al psicólogo? (Ve la foto de su papá que dejó en la caja de juego y dice: «feo, feo, feo»). Fueron largas las vacaciones...

S: ¿Vacaciones?

I: Bueno, después de la última sesión.

S: ¿La última sesión?

I: Como se llame...

S: Cuesta ponerle nombre a la interrupción, quizás porque se dio de una manera algo confusa.

I: Eso, interrupción.

Se queda mirando la foto del padre. Acto seguido, juega a pisar una pelota. Interpreto su deseo de pisotear al papá y, de paso, pisotearme a mí por la interrupción. Dice que sí y luego hace una expresión como de culpa. Me pide la foto del papá para mostrársela a sus amigos, porque no lo conocen.

I: Ya no me molesta que la profesora ponga ejemplos en clase con el nombre «Rodrigo».

(Revisa sus últimos dibujos y dice: «Rodrigo, el zombi: una película de horror»).

A la sesión siguiente, llega con la mamá quince minutos tarde. Toca dos veces el timbre. Al entrar hacia la sala de espera, María Paz, de un modo más bien infantil, me dice: «fue él, no yo».

I: Me duele la frente... (Hace un dibujo). Es Moby Dick arriba de una ola; acá al lado hay un pececito.

S: ¿Qué se están diciendo?

I: «¡Hola!». Se están saludando de nuevo; hace tiempo se conocieron porque chocaron de repente...

S: ¿Y qué va a pasar después?

I: Van a seguir nadando y jugando con las olas los dos juntos.

S: ¿Qué edades tienen?

I: El pez, treinta y uno; Moby Dick, treinta y dos.

S: Se me ocurre que a nosotros nos pasa algo parecido a lo de Moby Dick y al pececito: nos encontramos y nos conocimos hace tiempo atrás, ahora volvemos a saludarnos después de un tiempo sin vernos, y a lo mejor tú desearías que siguiéramos juntos. Lo que la historia de Moby Dick no cuenta es que a nosotros nos quedan algunas sesiones y terminamos.

I: ¿Por este año, cierto?

S: No, definitivamente...

I: (Hace un gesto compungido y guarda silencio). Pero el pez tiene treinta y uno, y Moby Dick, treinta y dos.

S: Bueno, quizás tú sientes que ahora somos mucho más cercanos que cuando nos conocimos, y eso se refleja en las edades del dibujo, aunque la diferencia de porte también marca la diferencia.

I: Es cierto, Moby Dick es mucho más grande que el pez... Voy a hacer ahora algo que siempre quise hacer.

S: Dale.

I: (Hace una raya). Complétala¹³¹.

S: (Lo hago). Es la aleta de Moby Dick: el resto está bajo el mar. (Me doy cuenta que imaginé una ballena-tiburón, acaso expresión de mi propia ambivalencia frente al hecho de estar terminando el tratamiento en forma anticipada).

I: ¿Qué me podrías decir tú de este dibujo que hiciste de la aleta de Moby Dick arriba del agua y el resto bajo el mar?

S: No sé, pero ahora pienso que, aunque Moby Dick no se vea, igual está presente.

Cuando termina la hora, a Iván le cuesta irse. En la sesión siguiente, juega a lanzar una pelota dentro y fuera de la caja de juego.

S: Me pregunto quién es la pelota y quién la caja...

I: Qué difícil... Yo sería la pelota y tú la caja.

S: ¿Por qué?

I: Porque la pelota cae fuera de la caja y yo voy a salir de la terapia.

S: A lo mejor sientes el término de la terapia como algo violento, brusco y repentino, como la pelota que es lanzada fuera de la caja.

I: (Toma la pelota y la acerca al ventilador). «El capítulo de hoy: ‘Una pelota en el espacio’. ¿Será capaz de aguantar el viento del ventilador? ¡Véanlo en el próximo capítulo!».

S: El viento del ventilador puede representar las dificultades que podrían venir, y que tú sientes que te puede costar más enfrentar en el futuro, sin la terapia.

I: En todo este tiempo, esta es la quinta vez que aciertas.

S: ¿En qué acerté?

I: En eso de que me siento como una pelota en el espacio y que me va a costar enfrentar los remolinos sin terapia.

S: Porque también tenemos que acordarnos que acá hemos recorrido juntos un camino largo, y que hemos podido hablar de muchas cosas que antes no se hablaban en tu casa: de tu papá, tu mamá, de ti, de tu abuela, en fin, de la historia familiar; y yo creo que esas cosas ya están adentro tuyo de manera menos amenazante y que te acompañan.

I: (Empieza a jugar al emboque con una cuchara y una pelota). No me digas que estamos en la hora...

S: Estamos en la hora.

Iván no asiste a nuestra reunión posterior: la madre llama por teléfono un rato antes para avisar que ella está enferma y que no lo va a poder traer. A la semana siguiente, nos volvemos a encontrar. Iván revisa su *block* antiguo (el primero) y se sorprende de sus contenidos. Comenta que pasó de curso, a cuarto básico, con promedio 6,2: «el quinto mejor del curso», y que ahora está de vacaciones. Me pregunta si yo creía en el Viejo Pascuero cuando chico y le respondo que sí. Le pregunto si él cree y me dice que sí, que para esta Navidad pidió un robot.

S: ¿Y si pudieras pedir un deseo?

I: Pediría ver un alien.

S: Hace un tiempo, dibujabas un alien que era tu papá.

I: Desearía ver a mi papá.

S: ¿Y qué le dirías?

I: «Gracias por no conocerte... ¿Por qué me dejaste?... ¿No te sientes culpable?... Creo que te quiero». Le diría cosas malas y buenas. (Hace una raya sobre una hoja y me

pasa un lápiz para completar su juego de garabato).

S: (Yo hago con su raya un paisaje que incluye montañas y sol, con un río que separa a dos personas).

I: Dos personas separadas por un camino, no por un río. Un águila toma a una y la cruza, o un helicóptero... no, es muy falso. Una tenía miedo de nadar, pero lo vence y cruza, y se juntan. Yo al principio tenía miedo de nadar, pero después se me pasó en natación.

S: Si en el dibujo estuvieran tu papá y tú, ¿quién sería cada cual y qué harían?

I: Yo el de la izquierda. Tengo dos posibilidades: o me acerco, o me alejo.

S: Escoge una...

I: Lo miro un rato y después me alejo. Junto a mí está mi mamá, mi abuela, mi perra y tú más arriba, tomando nota acerca de la reacción de mi papá, que al principio se acerca, pero después se aleja y se va.

Ya es víspera de Navidad. Apenas entra, Iván me entrega una tarjeta navideña. En esta sesión, trabajamos su sensación —realista— de que tenemos poco tiempo por delante y que la terapia se ha visto súbitamente interrumpida por las dificultades económicas de su familia. A partir de un juego con dos camiones, me expresa su temor al término de la terapia y lo que pueda pasar con él y también conmigo: «los camiones se caen al precipicio, pero caen parados y no les pasa nada al final». Me dice: «¡te odio!... Era broma», y lo trabajamos como su rabia por sentirse expulsado y abandonado de vuelta al mundo de las mujeres, tal como pasó con su papá. Recordamos por qué llegó a tratamiento y cómo ha cambiado su situación desde entonces.

Al salir, le cuesta irse. La abuela me dice: «María Paz no quiere aterrizar en nuestra realidad, está acomplejada por nuestra situación económica. Yo estoy trabajando con el auto, ella no trabaja todavía, pero creo que eso pronto va a cambiar. Cuando llegué, Iván todavía no estaba vestido. Creo que después de Iván, María Paz va a necesitar tratamiento».

En una reunión posterior con Ester, acordamos prorrogar el término anticipado para fines de enero y explicitamos la posibilidad de que llamen durante el año para reiniciar el tratamiento, en caso que se den las condiciones para ello. Me cuenta que le robaron una importante suma de dinero prestada y destinada en buena parte a saldar la deuda conmigo. Hablamos de que sería bueno que se cambiaran de casa y que María Paz inicie una terapia. Retomamos fragmentos de la historia familiar: la infertilidad del abuelo, los diez años de tratamiento para la fertilidad y los conflictos conyugales asociados, el nacimiento de María Paz, su condición de hija sobreprotegida de unos padres en posición de abuelos, la dificultad de Ester para dejar de ubicar a su hija en el lugar de una niña que no debe crecer.

A la sesión siguiente, Iván llega con su madre después de terminada la hora, razón por la cual no lo puedo atender. Una semana más tarde, nuestra reunión comienza con el relato mío hacia él de lo conversado con su abuela.

I: No tenía idea de lo de la enfermedad del útero de mi abuela... (Hace un dibujo). Es un globo con un pinchón. Estaba volando y una persona le quería poner la cola al burro y lo pinchó sin querer con una aguja.

Mientras Iván dibuja, pienso que el globo pinchado representa el útero enfermo de su abuela, pero también el «pinchón sin querer» que derivó en su nacimiento. Así, la persona que quiere ponerle la cola al burro sería su padre, el globo que «estaba volando» sería su madre y la aguja representaría el pene del padre, que, al introducirse en el globo, lo pincha y le hace daño. Otra lectura posible, más atingente al material actual, es pensar en el globo y en la persona en términos transferenciales, a propósito de la despedida y las emociones que esta despierta.

S: ¿Y qué es lo que siente el globo?

I: Siente dolor. Si me preguntas quién de nosotros podría ser el globo y quién la persona, yo la persona no podría ser, porque yo no te he hecho nada.

S: Entonces tú sientes que yo te he hecho algo... A lo mejor sientes que al terminar anticipadamente la terapia te estoy haciendo daño.

I: Sí, es más o menos así.

S: Y eso se podría parecer a lo que te pasó con tu papá: «otro hombre adulto me deja botado de repente».

I: Mmm... puede ser. (Dibuja otro globo). El globo que dice «¡Oohh!» sería como mi papá, porque a él no le importaría que a mí me pasara algo.

S: La diferencia sería que yo estoy presente y voy a estar acá. Y que yo sí te he tomado cariño y me gustaría que volvieras, porque seguro que te voy a echar de menos. Y además, que es lo principal, porque tú lo necesitas. Pero eso depende de ti: si tú quisieras volver durante el año o más tarde, sería responsabilidad tuya hablar con tu abuela y tu mamá como para hacerlo.

Tengo la impresión de que, en este punto, se combinan las ansiedades de Iván con las mías propias. En la contratransferencia, me siento empujado a reparar una falta, como compelido a mostrarle que yo no soy como su padre, que yo soy algo así como un «padre bueno», que sí le he tomado cariño y que, si nos tenemos que separar, es por asuntos de la realidad, no por agredirlo. En otras palabras, actúo desde el lugar del «padre presente», del «buen padre». Con posterioridad, me resulta claro cómo también intervienen en la formulación de este esclarecimiento, además de las variables asociadas a la transferencia de Iván, mociones de deseo provenientes de mi propia historia. Es que acaso la pretensión de aislar por completo la biografía personal del analista y dejarla

fuera del campo de análisis, sea menos un ingrediente exigible al método que una ilusión empobrecedora del contacto humano, imprescindible, por lo demás, en cualquier tipo de relación terapéutica.

I: Y si mi mamá empezara un tratamiento, ¿lo haría contigo?

S: Como te dije antes, yo tengo la convicción de que tu mamá necesita terapia. Eso lo voy a hablar con ella, por supuesto. Pero en ese caso, no sería conmigo, yo le podría recomendar a alguien.

I: (Escribe: «¡¡Noo!!» al primer globo y hace como si se desinflara. La persona dice: «fue sin querer»).

S: Tú puedes sentir que terminar así, tan de repente y con tan poco tiempo la terapia, es como desinflarse después de estar volando tranquilo, y sientes que, aunque yo lo haga sin querer, te estoy haciendo daño, como si te echara o te expulsara y tú volaras lejos.

I: Sí, pero puedo volver donde estás tú.

S: Claro: el globo se puede reparar y volver a volar. Así, tú puedes volver o también reponerte y seguir «volando» por tu cuenta.

En la sesión siguiente, Iván monta un juego similar a la pelea del siglo.

S: ¿Volvió la pelea del siglo?

I: No. Es una guerra natural. Porque es natural la guerra, siempre la ha habido.

S: O a lo mejor tú sientes nuestra separación como algo muy repentino y violento, como una guerra; y cuando dices que «siempre la ha habido» es como si dijeras que en tu vida ya son comunes las separaciones violentas.

I: Pero es distinto a la pelea del siglo: ahí yo estaba mal, pensaba todo el día en sangre, en destrucción y en peleas.

S: Ahora puedes decir que odias a tu papá sin por eso volverte agresivo con el resto del mundo.

I: Me da rabia cuando veo que mis amigos son felices con su papá. Porque yo no tengo papá. Pero por lo menos tengo mamá... Debe ser terrible no tener mamá...

S: Se me ocurre preguntarte: ¿para qué sientes que te ha servido la terapia?

I: Para dominar mi rabia. (Juega a encerrar animales peligrosos).

S: Como esos animales, que como sabes que existen y que son peligrosos, prefieres encerrarlos.

I: Claro, pero salen cuando hay emergencias... (Toma el primer block y empieza a ponerle nombre a los dibujos de inicios del tratamiento).

S: Veo que ahora es más fácil ponerle nombre a las cosas...

I: Te apuesto a que estamos en la hora.

S: No, todavía no, falta un poco.

I: Me gustaría seguir viniendo para acá, para estar contigo. Es entretenido.

S: Bueno... Estamos en la hora.

I: (Juega). «¡Se rompe la jaula y salen los animales, se dirigen a la ciudad!». Continuará...

Antes de ver otra vez a Iván, me reúno con María Paz. Le señalo que la idea es hablar acerca de Iván, de ella y de lo que significa el término anticipado de la terapia; que me reuní anteriormente con Ester y que me interesa ahora hablar con ella.

María Paz: Iván está bien, es otro niño comparado con hace tres años. Aunque me preocupa su autoestima: todo el mundo le dice que es lindo e inteligente, incluso hay quienes le dicen que es superdotado. Pero como que él no se la cree y me pregunta a mí si yo pienso que él es lindo e inteligente. Yo le digo que obvio que sí.

Le comento que hablé con Ester y que ella se mostró preocupada por sentir que María Paz estaba en las nubes con lo económico y el trabajo, y que su madre sentía que eso podía tener que ver con que ella de niña fue un bebé muy esperado y después una niña sobreprotegida y «malcriada».

MP: Yo, si me cambio de casa, sería por ahí cerca. A Ñuñoa, no, muy lejos: Iván tendría que levantarse más temprano, estaría más lejos de los amigos. Imposible.

Se muestra irritada por los comentarios de la madre. Yo recuerdo su dibujo del árbol seco en las entrevistas preliminares e intento empatizar desde allí, metafóricamente, con su experiencia y sus emociones: le señalo que ella ha estado diez años regando la semilla de Iván, que ya es arbusto y que se ve que está creciendo bien; que, quizás, ahora es el momento de volver a regar su propia semilla; que a mí me parece que ella es como un diamante en bruto: tiene muchas riquezas que no ha desarrollado.

MP: (Por primera vez en lo que va del tratamiento de Iván, María Paz llora y se contacta mucho). Ojalá tenga suerte y me muera joven.

Le digo que yo veo en ella dos aspectos: por fuera, una leona preocupada por su hijo; por dentro, una niña dejada de lado y triste. Le señalo que quizás ahora necesita ayuda ella, tanto de sí misma como de otra persona, profesional, una psicoterapia. Que a lo mejor en tres años más puede estar mucho mejor que ahora, como Iván. María Paz se queda pensando y responde: «puede ser».

Llega la última semana de enero y, con ella, la penúltima sesión con Iván. Toca el timbre de la consulta con veinte minutos de atraso, acompañado por la abuela y por la mamá.

I: Nos atrasamos porque no llegó el auto, nos vinimos en micro y después en metro.

¿Cuántos minutos tarde llegué?

S: Como veinte...

I: Oh, no... (Se arroja encima de la pera y juega con las manos).

S: Hablé con tu mamá el martes, ¿te contó algo?

I: Algo... Dijo algo acerca de ir a vivir a Ñuñoa... Yo no quiero cambiarme de casa.

S: Bueno, eso fue algo que me comentó tu abuela la otra vez. Básicamente, tendría que ver con las dificultades económicas. También hablamos con tu mamá acerca de ti, que ella te ve bien, mucho mejor que cuando llegaste. Pero sobre todo, hablamos de ella: de cómo quizás es ella ahora la que necesita una terapia, para poder crecer como persona; yo le dije que era como un diamante en bruto. Al hablar de esto, a ella le dio pena y se puso a llorar, y se quedó pensando en la posibilidad de empezar ella en un tiempo una terapia con otra persona, independiente de la posibilidad de que tú más adelante vuelvas acá para cerrar con más tiempo el trabajo que hemos hecho.

I: (Se queda pensando).

S: ¿En qué te quedaste pensando?

I: Estaba mirando esos tubos de metal, que antes no sonaban, pero que ahora con el viento suenan.

S: Como tu mamá, que quizás ahora necesita un aire para poder sacar afuera todo lo bueno que tiene...

I: Quizás... Oye, Sebastián, ¿tú crees que yo soy superdotado?

S: ¿Por qué me lo preguntas?

I: Porque un amigo de mi abuela me dice eso...

S: Ahora que me acuerdo, tu mamá me comentó que tú le preguntaste varias veces si ella creía que tú eras lindo e inteligente. A mí me parece que eres inteligente y simpático, pero no superdotado. Además, ser superdotado no debe ser muy ventajoso: es como ser un bicho raro en el mundo, ¿no te parece?

I: Es que lo que pasa es esto: a mí me gusta la Verónica, que es mi amiga. Pero a ella le gusta el Pablo, que es mi amigo, y a él también le gusta la Vero. Pero el otro día, la Vero me dijo que yo también le gustaba, que era inteligente.

Por primera vez, escucho a Iván hablar como púber. Y pienso: «me está comunicando que ha retomado su propio desarrollo, que ahora puede seguir solo en su camino hacia la pubertad y el crecimiento emocional».

2.5. Última sesión

(Llega diez minutos antes, con su mamá).

I: ¿Esta es nuestra última sesión?

S: Así es.

I: Oohh...

Se recuesta. Pienso: «esto re-cuesta». Empieza a observar detenidamente cada objeto de la consulta. Juega con las persianas, a abrirlas y cerrarlas, a mirar hacia fuera. Toma el *block* y hace un dibujo que después borra.

S: ¿Qué es lo que borraste?

I: Unos dientes.

S: Se me vino la imagen de que las personas y los animales cuando se enojan muestran los dientes. Puede ser que terminar la terapia te haga sentir enojado o enrabiado, pero no me lo quieres mostrar y prefieres borrarlo.

I: No sé... (Abre la caja de juego y saca un pedazo de plasticina rosada. Lo enrolla hasta que queda como un cordón y lo corta).

S: Un cordón umbilical que se corta...

I: Ahora es una serpiente.

S: Ahá, o sea que es peligrosa. Quizás sientes peligrosa nuestra separación, como en el juego de la sesión pasada, donde los animales peligrosos escapan hacia la ciudad.

I: (Juega a enroscar la serpiente en un lápiz).

S: De nosotros dos, ¿quién sería la serpiente y quién el lápiz?

I: ¿Yo la serpiente y tú el lápiz?

S: ¿Por qué?

I: No sé...

S: La serpiente quiere enrollarse en el lápiz; a lo mejor una parte tuya quiere quedarse aferrada a la terapia y a mí.

I: (Juega a parar el lápiz con la serpiente enroscada. Pienso en algo fálico, relativo a la potencia, a la capacidad de poder, y también al lugar del padre. Empezamos a construir entre los dos una «historia de la serpiente y el lápiz»).

S: Érase una vez una serpiente y un lápiz...

I: La serpiente quería enrollarse en el lápiz y le pidió ayuda...

S: La serpiente no quería seguir arrastrándose, quería poder subir y mirar desde más arriba. Poco a poco...

I: La serpiente y el lápiz se hicieron amigos...

S: Compartieron muchas alegrías y también tristezas...

I: ¿Fin?

S: Hasta que un día...

I: La serpiente quiso volver a su lugar, con los suyos, y empezó a desenredarse: «¡Ay, qué dolor, me desarmo!». (Iván hace que la serpiente se desarme y después la rearma).

S: Pero aunque sintieron que se desarmaba, pudo rearmarse y seguir sola. Al despedirse, se dijeron...

I: Gracias, lápiz, por ayudarme a subir del suelo y poder enrollarme en ti.

S: De nada, serpiente, yo he aprendido mucho de ti, y te lo agradezco.

(Pausa).

S: Quizás, Iván, tú sientes que separarnos ahora te desarma emocionalmente, pero también sientes que puedes volver a rearmarte solo.

I: Ha sido entretenido venir para acá. Me gusta.

S: ¿En qué sentido «entretenido»?

I: Me gustaba venir, hablar contigo, jugar, dibujar.

S: Yo pensaba en la serpiente que pasó de arrastrarse a poder levantarse con ayuda del lápiz, y me acordaba que tú llegaste sin ganas de levantarte de la cama, y ahora puedes «caminar» solo.

I: Es cierto...

S: Y tú sabes que, si lo necesitas, las puertas estarán abiertas. Yo voy a estar aquí, y tú sabes cómo encontrarme.

I: (Empieza a recorrer sus dibujos y los juguetes).

S: Puedes llevarte la serpiente si quieres.

I: ¿En serio? ¡Gracias!

S: (Termina la hora. Al salir, le digo a la mamá de Iván que, si lo necesitan, pueden llamarme).

MP: Gracias, Sebastián. Sí, yo veo que te voy a llamar.

S: Chao, Iván.

I: Chao, Sebastián.

Cuando se va, siento un repentino vacío en mi estómago y no puedo evitar que mis ojos se pongan brillosos.

3. SEGUIMIENTO

Más de un año ha pasado desde el término del tratamiento y vuelvo a ver a Iván, su madre y su abuela, para una reunión de seguimiento acordada con anterioridad. Iván está más alto, se ha *pegado un estirón*: el largo de sus piernas es como de un adulto, aunque el resto de su cuerpo siga siendo el de un niño.

Hago entrar a los tres, simplemente para hablar de lo que ha sido este año para ellos y de cómo sienten y recuerdan retrospectivamente la experiencia terapéutica del niño. Iván me señala: «tuve un promedio 6,5 y recibí tres diplomas en el colegio: por mejor compañero, por Inglés y por Español». De alguna manera, percibo en esa primera frase su deseo por exhibir ante mí los signos de un desarrollo exitoso y la búsqueda de felicitaciones de parte mía. Pero también escucho algo más radical: recuerdo aquella sesión en la que Iván me dijo: «tienes dos diplomas, te felicito», y en la que yo le respondí: «algún día tú también vas a tener diplomas». Ahora Iván llega con tres diplomas suyos, acaso representantes simbólicos de su propio modo de resolver el complejo de Edipo.

María Paz y Ester me dicen que Iván ha estado muy bien, que «los problemas con el colegio o al vestirse son asunto del pasado» y que para ellas «hay un antes y un después del tratamiento». Les pregunto qué ha pasado con la posibilidad de establecer contacto con Rodrigo, y me responden que no lo han hecho. «No lo necesito, tampoco me importa», agrega Iván. «Cada familia tiene su historia y esta es la de ustedes, que ahora parece ser más vivible», señalo yo, antes que los tres asientan.

Al rato, Iván me pide hablar a solas conmigo. Después de salir la mamá y la abuela, el niño me dice: «solo quería agradecerte, Sebastián, por todo lo que me ayudaste», mientras su voz flaquea y su mirada atrapa una lágrima. Yo sonrío, le hago una pequeña caricia en la cabeza y nos despedimos.

III. POST SCRIPTUM

Durante los años posteriores al término del tratamiento, he tenido contacto esporádico con Iván, quien ha solicitado conversar conmigo en un par de ocasiones. Los problemas económicos de la familia se volvieron más urgentes y motivaron un cambio de casa y de colegio, hacia una zona menos acomodada de Santiago. La madre ha seguido sin ser capaz de trabajar de manera estable (acaso en gran medida por sus propios problemas emocionales) y la abuela ha realizado desafortunadas maniobras financieras, situaciones que han llevado a renunciar a buena parte de los escasos ahorros familiares.

Frente a esto, un Iván adolescente ha debido sostenerse y aportar a la economía familiar con trabajos informales y arte callejero, apoyándose en su grupo de pares, con quienes también ha convivido ocasionalmente en casas comunitarias. Iván ha demostrado una gran resiliencia y capacidad para salir adelante pese a no contar con un ambiente suficientemente facilitador de su desarrollo emocional. Hoy estamos en contacto permanente vía redes sociales. El padre no ha aparecido en escena.

En cuanto a lo sucedido con mi propio trabajo clínico en los años que han sucedido a mi experiencia con Iván, cabe mencionar tres cambios fundamentales:

1. *Una mayor inclusión del contexto familiar y escolar.* Hace varios años que incluyo una reunión mensual sistemática con los padres y/o cuidadores del niño (en el caso de Iván, madre y abuela), como parte de un trabajo que es en equipo. Hoy en día daría un lugar mucho mayor a la madre, dado que sus propios aspectos conflictivos demostraron ser cruciales en la problemática de Iván; esto, junto a una insistencia mayor respecto a que ella iniciara su propia psicoterapia. También me parecería relevante hacerme presente en el espacio escolar, promoviendo reuniones (a lo menos una o dos) con los padres, profesores y otros actores del colegio.

2. *Una menor énfasis en la técnica interpretativa.* Actualmente, participo de la idea de que la acción terapéutica depende menos de la palabra que de la experiencia interpersonal compartida.

3. *Una mayor soltura del terapeuta como persona.* Hoy en día, parto de la premisa de que mi participación como persona real, auténtica, espontánea y mutua (sin perder la responsable asimetría del rol profesional) es fundamental para el desarrollo de la terapia.

No obstante estas variaciones en mi estilo terapéutico personal, el encuentro terapéutico con Iván sigue siendo paradigmático en mi experiencia clínica, en términos

de construir las bases de un *diagnóstico comprensivo* y un *tratamiento desidentificador*: el primero, como la exploración del “personaje” que encarna el niño o adolescente en el mito familiar; el segundo, como un trabajo de subjetivación y de apertura creativa hacia un más allá del lugar de objeto.

En el caso de Iván, se trató de liberarlo de su posición de niño antidepresivo de la madre, escenario expresado sintomáticamente bajo la forma de la fobia escolar.

Estas maneras de concebir la función diagnóstica y la dirección del tratamiento se mantienen constantes hasta hoy.

[119](#) Freud, 1909b.

[120](#) Vale la pena sincerar que esta frecuencia de sesiones es atípica en mi experiencia como terapeuta: usualmente atiendo a mis pacientes (niños, adolescentes, adultos, parejas y familias) con frecuencia de una sesión semanal, y en casos excepcionales dos veces por semana, cuando alguna conflictiva mayor justifica una contención emocional más intensa por algún tiempo. La frecuencia de tres veces por semana de buena parte del trabajo con Iván se justificó por demandas institucionales de mi formación como psicoanalista.

[121](#) Freud, 1909b, p. 125.

[122](#) Se refiere a la psicóloga de su colegio, quien sugirió a la madre y a la abuela consultar por Iván.

[123](#) La palabra ‘digimon’ es la contracción del anglicismo ‘digital monster’, traducible como ‘monstruo digital’. ‘Digimon’, popular serie de dibujos animados, cuenta la historia de un grupo de niños que llega de súbito a un mundo digital habitado por pequeñas criaturas llamadas Digimons, mundo amenazado por la maldad de un ser denominado ‘Engranajes Negros’. Digimons y humanos se vuelven amigos y se ayudan mutuamente, tanto para vencer la maldad de quienes quieren apoderarse del mundo digital como para encontrar el camino de retorno al mundo real. A partir de estos elementos, adelantemos que la figura de Digimon será crucial para comprender las vicisitudes de la transferencia: Iván será el humano y yo el Digimon, tanto en la lucha contra el ‘engranaje negro’ de su padre como en el intento por retornar al «mundo real» de la escuela. Así, una primera recolección transferencial parece portar el siguiente mensaje de Iván hacia mí: «tú serás un amigo que me ayudará a vencer la maldad de mi padre».

[124](#) Se trata, sin duda, de un recurso sugestivo.

[125](#) Rodulfo, 1999, p. 18; p. 237.

[126](#) Hacemos justicia si reconocemos que esta propuesta de trabajo admite como antecedente la obra de Maud Mannoni (1997).

[127](#) Mosquera, 2003, p. 1.

[128](#) Adelantemos que la referencia a los diplomas cobrará un valor inesperado luego de finalizado el análisis, cuestión señalada en este historial a propósito de la reunión de seguimiento.

[129](#) Cercano a la fecha de esa sesión.

[130](#) Recordemos que ninguna de las dos trabaja en forma estable: Ester es jubilada y María Paz hace clases de violín muy esporádicamente. La familia vive de la pensión de montepío dejada por el abuelo de Iván más una pequeña suma que recibe Ester por concepto de jubilación.

[131](#) Juego del garabato, a la manera de Winnicott (1993), presente durante varias sesiones a lo largo del tratamiento de Iván. Por lo general, la primera raya la hacía yo y él la completaba. Ahora, a la inversa, es él quien empieza el juego.

2. ANÁLISIS TEÓRICO

SOBRE EL LUGAR DEL PADRE [132](#)

*Padre,
¿por qué me has abandonado?*
Jesucristo

I. INTRODUCCIÓN

Partamos por una advertencia, no por evidente menos importante: *la clínica excede a la teoría*. Por más intentos de pensar la experiencia analítica desde claves conceptuales, inevitablemente estaremos condenados al fracaso, toda vez que asumamos como supuesto el proyecto de dar cuenta del sinfín de sus complejidades. Entonces, a la luz del historial clínico precedente, se nos impone un problema: ¿qué elementos escoger, bajo la comprensión de que optar es siempre excluir aquello no seleccionado?

Es en este punto donde optaremos por delimitar la interrogante que se nos aparezca, retrospectivamente, atravesando la columna vertebral del tratamiento. En este sentido, reconocemos que acaso todo el tratamiento de Iván pueda leerse como el recorrido por una misma y única pregunta: *¿qué es un padre?*

Si queremos avanzar varios pasos de una vez, podemos establecer que hemos insinuado en la fase de la pelea del siglo la fantasía de parricidio y sobrevivencia del analista; en la escena del padre zombi, el testimonio de una particular *muerte en vida* del padre; y en el momento del aterrizaje forzoso la sanción de la ley por parte del analista, ley que produce una pérdida de goce y anuncia el fin de análisis. La función del analista, convocado fundamentalmente en el lugar del padre, puede tomar la forma de la prohibición del incesto sugerida por Freud, pero también aquella de la tolerancia y la sobrevivencia al parricidio, señalada por Winnicott como la capacidad de ser usado para un asesinato simbólico que no se produjo. Asimismo, podemos puntualizar que el analista pasa a ofrecerse como semblante paterno que permite la operación de la castración —al modo planteado por Lacan— para luego dejarse disolver. En definitiva, y reuniendo las consideraciones previas, podemos señalar que *el analista en función paterna encarna un tercero que facilita el reconocimiento del niño como sujeto*.

En tanto el tratamiento recorre la pregunta por el lugar del padre, no será en vano intentar desandarla, esta vez, desde la teoría. Así, lo que sigue es un trayecto posible en torno a lo que muchos consideran como una de las problemáticas más radicales, y por tanto insistentes, al interior del psicoanálisis: «¿qué es un padre?, no deja de ser una buena pregunta por y para el sujeto humano, es una pregunta que se ha hecho la humanidad, la mitología ha dado cuenta también de ello, la religión aún más. ¿Qué es un padre?, por su función y por su nombre se ha interrogado el psicoanálisis»¹³³.

II. FREUD: EL PADRE ENTRE LA AUTORIDAD Y LA ILUSIÓN

*El desvalimiento de los seres humanos permanece,
y con él su añoranza del padre.*

Sigmund Freud

La pregunta acerca del lugar del padre es uno de los problemas más recurrentes al interior del psicoanálisis freudiano. Ya sea a nivel de metapsicología, de psicopatología o de teoría de la técnica, desde su lugar como agente de la seducción en las más tempranas elucubraciones respecto de la histeria, hasta su representación arquetípica en la figura de Moisés, la cuestión acerca de lo paterno no deja de atravesar las reflexiones de quien, acaso no por casualidad, pasará a la historia como el «padre» del psicoanálisis.

Esquemáticamente, podemos dibujar tres momentos en la pregunta freudiana acerca del padre: un *padre reivindicado* en su autoridad, un *padre edípico* como objeto de deseo infantil y, quizás el más radical, un *padre ilusorio*, en tanto representación defensiva frente al desvalimiento humano.

Iniciemos nuestra exploración del *padre reivindicado*. En este horizonte, necesitaremos rastrear, desde un punto de vista biográfico, algunas pistas del interés de Freud por el lugar del padre¹³⁴. A primera vista, huellas no faltan, tanto en la vida como en la obra de Freud, como para pensar en su insistencia por rescatar la posición del padre, por situarlo en un lugar intocable, a salvo de reproches. Sitio que, para Freud, su propio padre no fue capaz de ocupar, como lo atestigua el conocido recuerdo del gorro evocado por su padre. En palabras del propio Freud:

Ahora tropiezo con aquella vivencia de niño que todavía hoy exterioriza su poder en todos estos sentimientos y sueños. Tendría yo diez o doce años cuando mi padre empezó a llevarme consigo en sus paseos y a revelarme en pláticas sus opiniones sobre las cosas de este mundo. Así me contó cierta vez, para mostrarme cuánto mejores eran los tiempos que me tocaba a mí vivir, que no los de él: ‘Siendo yo muchacho, me paseaba por las calles del pueblo donde tú naciste, un sábado; llevaba un lindo traje con un gorro de pieles nuevo sobre la cabeza. Vino entonces un cristiano y de un golpe me quitó el gorro y lo arrojó al barro exclamando: «¡Judío, bájate de la acera!». «¿Y tú qué hiciste?». «Me bajé a la calle y recogí el gorro», fue la resignada respuesta. Esto no me pareció heroico de parte del hombre grande que me llevaba a mí, pequeño, de la mano. Contrapuse a esa situación, que no me contentaba, otra que respondía mejor a mis sentimientos: la escena en que el padre de Aníbal, Amílcar Barca, hace jurar a su hijo ante el altar doméstico que se vengará de los romanos. Desde entonces tuvo Aníbal un lugar en mis fantasías¹³⁵.

Por lo demás, el deseo de rescatar al padre se conjuga con el deseo de demostrarle, a través del trabajo y del éxito, que el niño que él alguna vez creyó que no sería nadie en la

vida, sí se ha convertido en alguien. Y más aún, en alguien de sobrado renombre:

Otro episodio se refiere al recuerdo consciente de haberse orinado (deliberadamente) en el dormitorio de sus padres, a la edad de siete u ocho años, lo que le valió esta insólita expresión del padre al reprenderle: «Este niño nunca llegará a nada». Este juicio era bien ajeno al orgullo que habitualmente sentía Jakob por su hijo. Acerca de ello escribió Freud: «Esto debe haber representado una afrenta terrible para mi ambición, ya que mis sueños registran, una y otra vez, alusiones a esta escena, seguidas siempre de la enumeración de las cosas por mí realizadas y los éxitos alcanzados, como si quisiera decir: «Después de todo, ya ves que he llegado a ser algo»¹³⁶.

El resarcimiento de la dignidad del padre y la respuesta a sus expectativas de deseo son manifiestas no solo en su vida, sino también en su obra. Uno de los capítulos más relevantes y conocidos de la teoría freudiana se vincula estrechamente con la desmentida respecto de la ubicación del padre como agente de abuso sexual infantil. En tal contexto, Freud arguye que no puede seguir confiando en sus pacientes mujeres, en la medida en que aparece con demasiada frecuencia en sus relatos la presencia de un padre abusador, cuestión que Freud (quien por esos meses atravesaba el duelo por la muerte de su propio padre) considera, sin más, como «poco probable»:

Ahora quiero confiarte sin dilación el gran secreto que se me puso en claro lentamente los últimos meses. No creo más en mi neurótica. (...) [Por] la sorpresa de que en todos los casos el *padre* debiera ser inculcado como perverso *sin excluir al mío propio*, la comprobación de la inesperada frecuencia de la histeria para la cual debería repetirse esta misma condición cuando es poco probable que la perversión en perjuicio de niños esté tan difundida¹³⁷.

A partir de este viraje, el lugar del padre dejará de ser el de seductor sexual para pasar a ser el de objeto de fantasías edípicas ambivalentes: el complejo de Edipo será en adelante el «complejo nuclear de las neurosis, que abarca las primeras mociones tanto tiernas como hostiles hacia padres y hermanos. (...) Responde por entero al complejo nuclear infantil que el padre reciba el papel de oponente sexual y del perturbador del quehacer autoerótico»¹³⁸. Recordemos las palabras de Freud a Fliess a propósito de su autoanálisis: «ser completamente sincero consigo mismo es un buen ejercicio. Un solo pensamiento de validez universal me ha sido dado. También en mí he hallado el enamoramiento de la madre y los celos hacia el padre, y ahora lo considero un suceso universal de la niñez temprana»¹³⁹. En este escenario, el vínculo del padre con el hijo no estará exento de sinuosidades: «la relación con el padre está aquejada de una peculiar ambivalencia. Él mismo fue un peligro, quizás desde el vínculo inicial con la madre. Y cuando se pasa a anhelarlo y admirarlo no se lo teme menos»¹⁴⁰.

Mucho más adelante en el desarrollo de su obra, y aunque todavía «la seducción conserva cierta significatividad para la etiología»¹⁴¹, Freud planteará que «el hecho de que [a raíz de los manejos de la limpieza y el cuidado del cuerpo] la madre inevitablemente despierta en su hija la fase fálica es el responsable de que en las fantasías de años posteriores el padre aparezca tan regularmente como el seductor sexual. Al tiempo que se cumple el extrañamiento respecto de la madre, se transfiere al padre la

introducción en la vida sexual»¹⁴². En otras palabras, nuevamente no es el padre el abusador. Pero esta vez no se trata ya de la niña que fantasea, sino de la madre que despierta la sexualidad de su hija a través de los cuidados higiénicos.

Es en este punto donde caben algunos interrogantes: ¿por qué pueden «gozar de generalidad» las fantasías sexuales infantiles o las seducciones maternas y no así las acciones perversas del lado de los padres? ¿Es que existe algún empeño en Freud por dejar al padre, «sin excluir al suyo propio», ajeno a influjos sexuales propios y disponible solo como objeto pulsional? De ser así, ¿tendrá que ver esto con una sobreidentificación de Freud con el lugar de padre? Al menos, es claro que Freud supo conseguir y ocupar con holgura los lugares de padre de familia, padre del psicoanálisis, padre transferencial y padre de sus «discípulos», además de situarse como explícito defensor de los padres de no pocos de sus casos analizados, como consta, a lo menos, con Dora, Hans y Schreber. Recordemos, junto con lo anterior, que Freud comienza a escribir *La interpretación de los sueños*, obra que él mismo estima como aquella que le otorgó un nombre propio, en los tiempos que siguen al fallecimiento de su propio padre.

La reivindicación del padre como autoridad encontrará su encarnación lógica en el analista, que resulta manifiesta cuando Freud introduce el caso del pequeño Hans. Recordemos lo que allí plantea: «solo la reunión en una sola persona de la autoridad paterna con la médica, la conjunción del interés tierno con el científico, posibilitaron en este único caso obtener del método una aplicación para la cual de ordinario habría sido inapropiado»¹⁴³.

A estas alturas, no es insensato pensar que acaso la resignada impotencia que Freud percibió en su padre pudo haber movilizado su deseo de inventar un padre omnipotente y ajeno a la castración: el padre excepcional de la horda primordial. Así, «Tótem y tabú» podría ser leído como un síntoma neurótico, a saber, como el intento de Freud por salvar al padre de la castración, rescatarlo de la renuncia a la satisfacción pulsional¹⁴⁴. Incluso el complejo de Edipo mismo puede ser entendido como otra manera más de rescatar el lugar del padre: es en tanto que hay un padre que la madre está prohibida.

La función del padre como representación de la autoridad seguirá presente hasta muy adelantada su obra. De hecho, bastante conocida es la fórmula según la cual Freud se refiere al superyó como la internalización de la autoridad parental, instancia que para el yo es fuente de amor, pero también de castigo. Así, en la segunda tópica, el lugar del padre en tanto autoridad será asumido por el superyó. Originada en el complejo paterno y heredera del complejo de Edipo, esta instancia es capaz de oponerse, dominar y exigir obediencia al yo, que se comporta respecto del superyó como un niño endeble y dependiente de los imperativos paternos¹⁴⁵.

La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma ahí el núcleo del

superyó, que toma prestada del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y, así, asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto¹⁴⁶.

El rescate freudiano del altar paterno tendrá consecuencias, también, en la transmisión del psicoanálisis. «Freud no analizó bien la relación con su padre, y nos quedó él mismo como padre. (...) Ese es nuestro problema, esto es, que una cosa sea verdadera por el solo hecho de que Freud lo haya dicho. Y como Freud es para nosotros el dios enaltecido, tenemos entonces fe en él. Llegó la hora de revisarlo»¹⁴⁷.

Desplacemos ahora el acento de la vida a la obra, para delimitar allí la figura del *padre edípico*. En sus escritos, Freud hará circular en torno al lugar del padre un sinnúmero de temáticas. A propósito de la constitución psíquica del niño: celos y rivalidad, deseo de muerte, escena primordial, novela familiar, credulidad, fantasías sexuales, amenazas de castigo, fantasía de rescate, deseo del niño de ser su propio padre, relegamiento del padre en la homosexualidad, identificación, mociones incestuosas, ambivalencia, temor y terror, angustia de devoración, moción tierna pasiva, idealización, actitud libidinosa, sometimiento a la voluntad, amenaza de castración, formación del ideal del yo, subrogación del padre por el superyó. En la niña: primer objeto de amor, mociones incestuosas, envidia del pene, deseo de tener un hijo del padre, identificación, rivalidad y celos, ambivalencia. En la antropología: tabú del incesto, desfloración ritual de la niña, equiparación del padre con el animal en el totemismo. En la psicopatología: seducción, humillación amorosa, equiparación del padre con el animal en las zoofobias, efectos patógenos de la ausencia del padre en la madre y los hijos, indulgencia excesiva del padre en la educación. En la clínica: transferencias múltiples del padre con Dios, el diablo, los poderes de la naturaleza, héroes, líderes, reyes, gobernantes, jefes, sacerdotes, médicos, profesores y analistas.

Freud ubicará el lugar del padre en relación con la exogamia: mientras que en la filogenia, el mito de la horda y el padre primordial sirve para explicar la organización de los clanes totémicos —primeras sociedades humanas— en torno al lugar del padre muerto; a nivel de ontogenia, es en función del padre que el niño resigna su inclinación incestuosa hacia la madre y vuelca su elección amorosa hacia el exterior. A este respecto, un punto de interés lo constituye la fobia infantil, donde el objeto fóbico es comparado por Freud con el objeto totémico, ambos representantes del padre y de la ambivalencia afectiva hacia él desarrollada. Así, queda en evidencia que Freud despliega los efectos de una *serie paterna*, susceptible de innumerables variaciones en torno a la figura del padre.

Ahora bien, ¿cómo reunir la dispersión de las configuraciones precedentes en denominadores comunes que hagan posible su análisis? Si nos detenemos un instante, podremos notar que toda la larga lista de escenas descritas por Freud, y que involucran al

padre, son susceptibles de ser situadas en relación al complejo de Edipo, en tanto «conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño [y la niña] experimenta respecto a sus padres»¹⁴⁸. Recordemos que, en su forma completa, el complejo de Edipo involucra los aspectos positivo y negativo; que es vivido con intensidad entre los tres y los cinco años de edad, durante la fase fálica; que su declinación marca el inicio del período de latencia; que reaparece con la pubertad; que es superado, al menos parcialmente, con la elección de objeto; que determina fuertemente la personalidad, la psicopatología y la orientación del deseo; y que su estructura triangular, aunque con guiones muy diversos, parece ser universal¹⁴⁹.

Digámoslo de manera directa: en Freud, el campo donde el padre toma su lugar es el complejo de Edipo. Pero señalemos de inmediato que afirmar esto no resuelve demasiados problemas, puesto que no indica la particularidad de su posición. En efecto, una nueva pregunta aparece ante nosotros: ¿qué lugar asume el padre al interior del complejo de Edipo?

A propósito de seguir los desfiladeros de esta interrogante, veremos cómo en Freud la problemática del padre sigue transitando por los bordes de una misma pregunta: *¿existe el padre de la autoridad?* Pero si hasta ahora hemos revisado la vertiente afirmativa en las figuras del padre reivindicado y del padre edípico, lo que sigue es la respuesta contraria, de la mano del *padre ilusorio*. Y para efectos de hacer más clara nuestra exposición, adelantemos nuestras averiguaciones: si el ser humano reconoce en su existencia el desamparo, entonces el padre tomará el lugar de una autoridad que representa el deseo humano de protección. En Freud, el lugar del padre pasará a ser la ilusión de autoridad. Síntoma del conflicto entre los camuflajes yoicos y la verdad inconciente, la instauración del padre como agente de protección aparece como una defensa frente a la angustia de desvalimiento. Esto se evidencia, con bastante claridad, en la psicología de las masas: tanto el general de ejército como el dios religioso se revelan como formas de una idéntica ilusión, a saber, el espejismo de «un jefe (...) que ama por igual a todos los individuos de la masa. (...) Es para ellos un sustituto del padre»¹⁵⁰.

Ahora bien, ¿cómo se expresa este lugar del padre, ilusión de autoridad en el contexto edípico, en la escena de la clínica? Acaso la transferencia, vector fundamental del proceso analítico, no sea sino una exteriorización de la ilusión de autoridad:

Para un psicoanalista siempre existe una gran sorpresa, es la de constatar en la cura que emprende con un paciente, que la asociación libre que se le propone suele llegar a organizarse y a expresarse como dependiendo de una instancia soberana, de una autoridad que esta misma libre asociación instala (...); lo que sorprende allí es la manera como esta autoridad viene a gobernar la libre asociación, cualquier sean los rasgos imaginarios que se le atribuyan, ya sean los del padre, de la madre, de un profesor, de Dios...; allí mismo, esta autoridad se vuelve el objeto de un intenso compromiso amoroso que, desde el psicoanálisis, nombramos 'la transferencia'. Así, el analista ve, ante sus ojos, constituirse algo que expresamente hay que llamar servidumbre voluntaria y, esto, a

pesar de la mayor libertad de expresión que se procure ofrecer al paciente: es la creencia por parte de este en la existencia de una autoridad aceptada como directriz y que se empeña a seducir. El primero en haber sido sorprendido por este fenómeno fue Freud y decía que la neurosis —o sea los motivos por los cuales el paciente viene a análisis— se transforma en una neurosis de transferencia y que ella era lo que había que tratar de allí en adelante, es decir, llegar a que el paciente acepte renunciar a su amor por aquella autoridad, a la servidumbre que por ella misma asume. Lo notable es que, siguiendo esta configuración, la autoridad se encarna en una representación humana. (...) Esto es el escándalo que le corresponde al psicoanalista observar, aun cuando todo el esfuerzo de la cura consista en intentar resolver esa neurosis de transferencia, ese amor por la autoridad¹⁵¹.

Así como disolver la neurosis de transferencia es renunciar al amor servil por la autoridad, el lugar del padre y su representación como autoridad protectora remite al desvalimiento y desamparo existencial del ser humano, donde «procura desmentir su desconsuelo mediante la renovación regresiva de los poderes protectores infantiles»¹⁵². Pero el desvalimiento no es exclusivo de los niños, sino que es también la fuente de las añoranzas adultas: «el motivo de la añoranza del padre es idéntico a la necesidad de ser protegido de las consecuencias de la impotencia humana; la defensa frente al desvalimiento infantil confiere sus rasgos característicos a la reacción ante el desvalimiento que el adulto mismo se ve precisado a reconocer»¹⁵³.

La vida humana, tanto la infantil como la adulta, está sujeta al desvalimiento: así como el niño requiere del auxilio de sus padres, el adulto parece añorar la existencia de alguna fuerza o entidad superior que sirva como dirección y sentido de sus actos. Estar en el mundo, arrojados en el desvalimiento, genera angustia y desamparo, sentimientos que parecen despertar la necesidad de encontrar una representación paterna en la cual buscar protección y defensa, al modo de la elección de objeto por apuntalamiento, en la cual, así como el hombre se inclina por quien subroga a la madre nutricia, la mujer opta por quien sustituya mejor al padre protector. Para Freud, «parte del complejo paterno es buscar al gran hombre que tome el lugar del padre»¹⁵⁴. El ser humano vive a la búsqueda del padre garante del sentido, sin poder encontrarlo nunca.

El desvalimiento de los seres humanos permanece, y con él su añoranza del padre. (...) El desvalimiento y el desconcierto del género humano son irremediables. (...) De este modo se creará un tesoro de representaciones, engendrado por la necesidad de volver soportable el desvalimiento humano, y edificado sobre el material de recuerdos referidos al desvalimiento de la infancia de cada cual, y de la del género humano. (...) Mi trabajo es señalar las vías conectivas (...) entre el complejo paterno y el desvalimiento y la necesidad de protección del ser humano¹⁵⁵. La angustia demuestra ser producto del desvalimiento (...). Es la reacción originaria frente al desvalimiento¹⁵⁶.

El sentimiento de impotencia y la necesidad de protección infantiles, asociados ambos al complejo paterno, movilizan en el adulto la ilusión religiosa. En la obra de Freud, el padre asume el lugar de una ilusión, encubridora del desamparo y del desvalimiento intrínsecos a la existencia¹⁵⁷.

Hemos recién anudado el tercer lugar del padre en el psicoanálisis freudiano con la añoranza de una autoridad protectora frente a la angustia por el desvalimiento humano en el mundo. Es el momento para revisar, al menos someramente, si estos elementos son

susceptibles de ser o no visualizados al interior de nuestro historial clínico.

En el caso de Iván, es patente que la experiencia de desamparo produce efectos tanto en la madre como en el niño. Así, «la pobre madre abandonada no tenía más remedio que dejar que afluyeran al amor maternal todos sus recuerdos de caricias gozadas, así como su añoranza de otras nuevas; y era esforzada a ello no solo para resarcirse de no tener marido, sino para resarcir al hijo, que no tenía un padre que pudiera acariciarlo. Así, a la manera de todas las madres insatisfechas, tomó a su hijito como reemplazante de su marido»¹⁵⁸. En este sentido, el desvalimiento de María Paz —que el abandono de Rodrigo supo reforzar— movilizó la sustitución del hombre por el hijo, lo cual significó para la crianza un efecto de sobreprotección asociado a un hiperdesarrollo libidinal, fuente económica de la formación del objeto fóbico. En palabras freudianas, «malcriar al niño pequeño tiene la indeseada consecuencia de acrecentar, por encima de todo lo demás, el peligro de la pérdida de objeto —siendo este la protección frente a todas las situaciones de desvalimiento—. Favorece entonces que el individuo se quede en la infancia, de la que son característicos el desvalimiento motor y el psíquico»¹⁵⁹. Desde aquí, los sistemáticos signos de rechazo de Iván a la escuela en los inicios del tratamiento «podrían comprenderse como reacciones frente al peligro de la pérdida del objeto. (...) Cuando tales fobias infantiles se fijan, (...) el análisis demuestra que su contenido se ha puesto en conexión con exigencias libidinales, ha devenido también la subrogación de peligros internos»¹⁶⁰.

Si el inicio del análisis consiste en la transferencia al analista de la ilusión de autoridad, resulta comprensible que el fin de análisis coincida con el desasimiento de la autoridad del padre, procesos ambos dolorosos, pero necesarios, para el desarrollo psíquico.

Contemporáneo al doblegamiento y la desestimación de estas fantasías claramente incestuosas, se consuma uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos, del período de la pubertad: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición, tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua¹⁶¹. En el individuo que crece, su desasimiento de la autoridad parental es una de las operaciones más necesarias, pero también más dolorosas del desarrollo. Es absolutamente necesario que se cumpla, y es lícito suponer que todo hombre devenido normal lo ha llevado a cabo en cierta medida. Más todavía: el progreso de la sociedad descansa, todo él, en esa oposición entre ambas generaciones. Por otro lado, existe una clase de neuróticos en cuyo estado se discierne, como condicionante, su fracaso en esa tarea¹⁶².

Mucho más podemos decir acerca del lugar del padre en Freud. Por ahora, y ateniéndonos al contexto del psicoanálisis con niños, acotémonos a terminar con una constatación que, a propósito de la función paterna, supera la simple anécdota: el problema del padre como autoridad en Freud será heredado por su hija Anna¹⁶³, quien sostendrá que, siendo los padres la «autoridad real» del niño, no existe transferencia en el psicoanálisis infantil, afirmación que definirá toda una práctica para una vasta tradición de psicoanalistas.

A todas luces, la pregunta acerca del padre y las vicisitudes en torno a la autoridad parental no son cuestiones susceptibles de ser obviadas por quien decida trabajar psicoanalíticamente con niños.

III. WINNICOTT: EL PADRE COMO SOBREVIVIENTE ¹⁶⁴

Creceer significa ocupar el lugar del padre.

D. W. Winnicott

Es conocido que, para Winnicott, es imposible hablar de un individuo aislado de su contexto. La vida humana, en concordancia con el desvalimiento freudiano, se despliega en el horizonte de la dependencia. «El rasgo principal de la infancia es la dependencia; se la considera en términos del ambiente que proporciona sostén. (...) En la salud, los procesos que tienen lugar en la madre (y en el padre) generan un estado especial en el cual el progenitor se orienta hacia el infante y de este modo está en condición de satisfacer su dependencia. Hay una patología de estos procesos [y] diversos modos como estas condiciones intrínsecas de lo que aquí denominamos ‘ambiente sostenedor’ pueden o no aparecer en la transferencia»¹⁶⁵. La salud y la normalidad serán equiparadas por Winnicott con la madurez, en términos de la adecuación del desarrollo emocional a la edad y al contexto social¹⁶⁶.

En este horizonte, el lugar del padre queda sugerido como parte crucial del ambiente facilitador de los procesos de maduración del niño, donde su función más general es la de adaptarse a las necesidades del desarrollo emocional del infante. Pero entonces, ¿cuándo aparece el padre tomando su lugar en el desarrollo emocional del niño? «El término ‘paterno’ aparece por fuerza un poco más tarde que ‘materno’. El padre, como varón, se convierte poco a poco en un factor importante»¹⁶⁷. En el principio, «cuando la madre se adapta a su bebé, aquí el padre cumple la función de agente protector que asegura a la madre la libertad necesaria para consagrarse por completo a su bebé»¹⁶⁸. Winnicott afirmará que «un lugar sin padre no es lugar adecuado para un niño»¹⁶⁹ y que «el padre enriquece vastamente el mundo de su niño. Cuando tanto la madre como el padre aceptan sin problemas su responsabilidad por la existencia del niño el escenario está dispuesto para un buen hogar»¹⁷⁰.

Para Winnicott, el padre es, entre otras cosas, el representante de la realidad externa al ambiente hogareño. Es quien amplía la mirada que tienen los niños acerca del mundo. «Es difícilmente posible empezar a describir las maneras en que un padre enriquece la vida de sus hijos, de tan amplias que son las posibilidades. Los niños forman su ideal, al menos en parte, a partir de lo que observan, o creen que observan, cuando lo miran.

Obtienen un nuevo mundo abierto a ellos cuando el padre gradualmente revela la naturaleza del trabajo al que acude en la mañana y del cual regresa a la noche»¹⁷¹.

El psicoanalista británico no duda en sugerir que la pauta ambiental más recomendable al interior de la familia es la presencia de una madre sostenedora y un *padre fuerte y recio*, que suministre el control de la agresión y que permita al niño usar tanto su reciedumbre como el refugio materno. Para que el niño pueda después entenderse con el padre al que ha odiado, es necesario que este último pueda mantenerse firme frente a su agresión¹⁷². «Un padre fuerte le permite a un niño correr el riesgo, porque el padre está allí en medio o preparado para enmendar las cuestiones o impedir con su reciedumbre que sucedan»¹⁷³. En caso de faltar la fuerza del padre, el resultado es el autocontrol precoz y la consecuente inhibición de la agresión creadora por parte del niño. Porque, además, el padre es quien «protegerá a la madre de sus ataques contra ella, ataques efectuados en el ejercicio del amor primitivo»¹⁷⁴.

El niño, entonces, tiene la necesidad de encontrar «la autoridad paterna que ponga un límite al efecto concreto de su conducta impulsiva, y a la actuación de las ideas que surgen en su mente cuando está excitado. (...) Lo que encontramos es la necesidad aguda que tiene el niño de un padre estricto, que proteja a la madre cuando aparezca. El padre estricto que el niño evoca también puede ser afectuoso, pero en primer lugar debe mostrarse estricto y fuerte. Solo cuando la figura paterna estricta y fuerte se pone en evidencia, el niño puede recuperar sus impulsos primitivos de amor, su sentimiento de culpa y su deseo de reparar»¹⁷⁵. Un ejemplo claro de la necesidad de un padre fuerte por parte del niño es la conducta antisocial, que para Winnicott suele representar «un S.O.S. en busca del control ejercido por personas fuertes, cariñosas y seguras»¹⁷⁶.

Ahora bien, hemos visto que una de las figuras freudianas acerca del lugar paterno es el padre edípico. ¿Qué señala Winnicott respecto al complejo de Edipo? «La frase ‘complejo de Edipo’ tiene valor económico para describir la primera relación interpersonal gobernada por los instintos. Se incluyen tanto la fantasía como el funcionamiento corporal. En la fantasía, la finalidad es la unión sexual de madre e hijo, que involucra la muerte —la muerte del padre—. (...) La angustia de castración es lo que le permite al niño continuar viviendo, o concederle la vida al padre. La castración simbólica trae alivio (...). Con su castración y padecimiento, el niño a la postre logra su liberación psicológica»¹⁷⁷.

En este contexto, «resulta valioso comparar las ideas adolescentes con las de la niñez. Si en la fantasía del primer crecimiento hay un contenido de *muerte*, en la adolescencia el contenido será de *asesinato*. (...) Crecer significa ocupar el lugar del padre. *Y lo significa de veras*. En la fantasía inconciente, el crecimiento es intrínsecamente un acto agresivo»¹⁷⁸.

Creer, en el sentido de ocupar el lugar del padre, «es una formulación de existencia personal. Es una consecución de crecimiento emocional individual, una situación que implica la muerte de todos los rivales o el establecimiento del dominio»¹⁷⁹. Al matar al padre en su fantasía inconsciente, el niño «derriba al rey y se convierte a su vez en monarca». En otras palabras, «si se quiere que el niño llegue a adulto, ese paso se logrará por sobre el cadáver de un adulto. (...) Me refiero a la fantasía inconsciente, al material que subyace en los juegos»¹⁸⁰. Para Winnicott, «en algunos casos se podría decir: ‘Sembraste un bebé y recogiste una bomba’. En rigor esto siempre es así, pero no siempre lo parece. (...) Se desarrollará una lucha de vida o muerte. La situación no posee su plena riqueza si se evita con demasiada facilidad y éxito el choque de las armas. (...) La muerte y el triunfo personal aparecen como algo intrínseco del proceso de maduración. (...) Los padres están en condiciones de ofrecer muy escasa ayuda; lo mejor que pueden hacer es *sobrevivir*, mantenerse intactos y sin cambiar de color, sin abandonar ningún principio importante. Esto no quiere decir que no puedan crecer ellos mismos»¹⁸¹.

Ya va quedando el terreno más llano para comprender que «la base para el desarrollo saludable del individuo humano es la supervivencia del objeto que ha sido atacado»¹⁸². Así, el mensaje inconsciente del niño hacia el padre que sobrevive tomaría la siguiente forma: «te quiero porque has sobrevivido a mis intentos de destruirte. En mis *sueños* y en mis *fantasías*, te destruyo cada vez que pienso en ti, porque te quiero»¹⁸³. Esto supone que «el niño —en este caso diré el varón, ya que, incluso si se trata de una niña, estoy hablando del varón que hay en ella— comprueba que tener sentimientos agresivos o ser agresivo no presenta riesgos a causa del marco familiar, que es una representación localizada de la sociedad. La confianza de la madre en su esposo (...) le permite al niño (...) integrar todos sus impulsos destructivos con sus impulsos de amor. (...) Para poder lograrlo en el curso de su desarrollo *necesita indefectiblemente un medio que sea indestructible en sus aspectos esenciales*. (...) De algún modo el hogar se mantiene unido, y detrás de todo esto está la confianza del niño en la relación entre sus padres»¹⁸⁴.

Pero también «es posible que de pronto un niño de cualquier edad (digamos de seis años) necesite hacerse responsable, quizás por la muerte de uno de los padres o por la separación de la familia. Ese niño será prematuramente viejo y perderá espontaneidad y juegos, y el alegre impulso creador»¹⁸⁵. Del otro lado, «el triunfo corresponde a esta consecución de la madurez por medio del proceso de crecimiento. No corresponde a la falsa madurez basada en una fácil personificación de un adulto»¹⁸⁶.

La supervivencia parental es fundamental tanto en la infancia como en la adolescencia. Para esta última, Winnicott es enfático al sostener que «mientras se encuentra en marcha el crecimiento las figuras paternas deben hacerse cargo de la

responsabilidad. Si abdican, los adolescentes tienen que saltar a una falsa madurez y perder su máximo bien: la libertad para tener ideas y para actuar por impulso. (...) La confrontación se refiere a una contención que no posea características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza. (...) Donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable. En la fantasía inconsciente, estas son cuestiones de vida o muerte»¹⁸⁷.

A partir de los elementos precedentes, podemos puntualizar que el padre del cual habla Winnicott es «ese padre que puede sobrevivir, castigar y perdonar. (...) Padre que el niño pequeño incorpora y usa para el control del instinto»¹⁸⁸. Un padre que, «pese a sus muchos defectos —o tal vez gracias a ellos»¹⁸⁹, le resulta realmente útil al niño en crecimiento. Así, el padre aparece llamado a funcionar como un ambiente indestructible, capaz de mantenerse firme y de decir ‘no’ frente al desarrollo natural de la destructividad en el niño. Gracias a su disponibilidad para ser usado como objeto y a la supervivencia que de esto resulta, al niño le será posible disfrutar, de un modo seguro y confiable, de sus impulsos agresivos y de su creatividad.

Sucede que «cuando el quehacer materno y la parentalidad son suficientemente buenos, la mayoría de los bebés acceden a una vida sana, adquiriendo además la capacidad de dejar a un lado el control y la destrucción mágicos, de disfrutar con la agresión que llevan dentro de sí al mismo tiempo que gozan con las gratificaciones, las tiernas relaciones afectivas y la riqueza interior que constituyen la vida de un niño»¹⁹⁰. De eso se desprende que «al niño sano (...) debe concebirse viviendo en un ambiente relativamente estable, con una madre feliz en su matrimonio y un padre dispuesto a desempeñar su parte con los hijos, a llegar a conocer a su hijo y a dar y tomar en la forma sutil en que suele hacerlo naturalmente un padre que de niño tuvo una experiencia feliz con su propio padre»¹⁹¹.

Pero para desarrollar una parentalidad suficientemente buena, es fundamental experimentar y tolerar la vivencia de fracaso. Algo similar ocurre cuando las funciones parentales son llamadas a reaparecer en la situación clínica: no hay fin de análisis si no hay atravesamiento por una experiencia de fracaso. «Solo convirtiéndonos en padres que les fallan a sus hijos alcanzamos el éxito terapéutico. Este no es sino un ejemplo más de las múltiples paradojas de la relación parento-filial»¹⁹².

Recordemos que «una de las cosas que el padre hace por sus niños es estar vivo y permanecer vivo durante los primeros años de vida de los hijos. El valor de este simple acto es propenso a ser olvidado. Aunque es natural para los niños idealizar a sus padres, es también muy valioso para ellos tener la experiencia de vivir con ellos y poder conocerlos como seres humanos»¹⁹³. Así, para Winnicott las funciones del padre se pueden resumir en: mantenerse vivo, ofrecerse como objeto ideal para la ilusión del niño

y sobrevivir, después, al odio del niño cuando la desilusión entra en escena.

¿Cómo sintetiza Winnicott su lugar en la experiencia analítica? Lo hace de un modo tal que nos permite pensar que la función paterna, según lo recién descrito, no está para nada postergada. Afirma: «al hacer psicoanálisis me propongo: mantenerme vivo, mantenerme sano, mantenerme despierto. Pretendo ser yo mismo y comportarme bien. Una vez iniciado un análisis, espero continuarlo, sobrevivir a él, ponerle fin. Disfruto analizando y siempre espero con esperanza el fin del análisis. El análisis por el análisis mismo no tiene sentido para mí. Analizo porque es lo que el paciente necesita y le conviene. Si el paciente no necesita análisis, hago otra cosa. En el análisis uno se pregunta *cuánto* puede permitirse hacer. Y, en contraste, en mi clínica el lema es hacer lo *mínimo* necesario»¹⁹⁴.

IV. LACAN: DEL PADRE COMO LEY AL PADRE COMO SEMBLANTE

*Del nombre del padre se puede prescindir,
a condición de servirse de él.*

Jacques Lacan

Hasta ahora hemos revisado el lugar del padre en Freud y en Winnicott. Nos toca, entonces, transitar por los senderos de una obra reconocida por el sitio primordial otorgado a la función paterna, a saber, el psicoanálisis según Lacan.

Para partir, diremos que ya en 1932, en el contexto de su tesis de doctorado en Medicina, Lacan comienza a insistir en un punto que se mantendrá relativamente constante, bajo distintas figuras, a lo largo de lo que él designa como su ‘enseñanza’, a saber, la ubicación de la psicopatología fuera de las explicaciones organicistas o constitucionales y dentro del campo del sentido humano y de las ‘relaciones de comprensión’. Desde un principio, y todavía de la mano de la fenomenología de Jaspers, Lacan asume el proyecto de una ciencia positiva, concreta y existencial que considere el «punto de vista de lo social»¹⁹⁵ como preeminente, por sobre las explicaciones biologicistas, psicologicistas y metafísicas. En este panorama, Lacan planteará que es el psicoanálisis y no la psiquiatría biológica el método de estudio más adecuado para abordar la psicosis, dado que esta —en particular la paranoia— revela tanto su significación humanamente comprensible como «su valor de fenómeno de la personalidad por su desarrollo coherente con la *historia vivida* del sujeto»¹⁹⁶.

Cuatro años más tarde, siguiendo la estela de las relaciones entre psicopatología e historia de vida, Lacan anticipará el lugar que será otorgado al padre en su obra. En su afán por extraer del psicoanálisis todo aquello que le reste de psicología escolástica de tipo asociacionista y acercarlo a la psicología concreta de corte fenomenológico, el autor vislumbra, a la vez, lo que será su posterior encuentro con el estructuralismo. Plantea: «el comportamiento individual del hombre lleva la impronta de cierto número de relaciones psíquicas típicas en las que se expresa una determinada estructura social; cuando menos, la *constelación* que dentro de esta estructura domina de modo más especial los primeros años de la infancia»¹⁹⁷.

El psicoanalista francés se muestra interesado por la descripción psicoanalítica de los *complejos* y las *imágenes*, conceptos que, a su juicio, permiten fundar una psicología como ciencia positiva, ajena a las confusas intuiciones de la metafísica que, como recién señalábamos, estaban por entonces a la orden del día en el asociacionismo. Así, retomará la definición del *complejo* como estructura de relaciones psíquicas típicas organizadas en torno a un guión, personajes y papeles repetitivos: «esas relaciones psíquicas fundamentales se han revelado a la experiencia, y la doctrina las ha definido con el término de *complejos*. Preciso es ver en ello el concepto más concreto y fecundo que se haya aportado en el estudio del comportamiento humano, en oposición con el concepto de instinto, que hasta entonces había revelado ser en este campo tan inadecuado como estéril»¹⁹⁸.

En 1938, Lacan anunciará su interés por la función de los complejos familiares en la formación del individuo. Al mismo tiempo, trazará una oposición que va a atravesar toda su obra: *la distinción entre la función de la madre, asociada con la naturaleza, y el lugar del padre, vinculado con la cultura*. «La familia humana permite comprobar en las primerísimas fases de las funciones maternas, por ejemplo, algunos rasgos de comportamiento instintivo, identificables con los de la familia biológica: sin embargo, tan pronto como se reflexiona acerca de lo que el sentimiento de la paternidad debe a los postulados espirituales que han marcado su desarrollo, se comprende que en este campo las instancias sociales dominan a las naturales»¹⁹⁹. De un lado está la naturaleza animal, el principio de placer y el instinto materno; del otro, la cultura humana, el principio de realidad y el complejo paterno.

Para Lacan, el lugar del padre está vinculado con una constelación de funciones: la autoridad familiar, el guardián de los tabúes familiares, la represión de la sexualidad, el estatuto de lo jurídico, la sublimación de la imago materna, la creatividad, la constitución del ideal del yo, el progreso de la realidad, la apertura hacia el vínculo social. Pero en nuestra época, sostiene, esta serie de operaciones está sujeta a la declinación de la imago paterna, fuente fundamental de las neurosis descritas por el psicoanálisis. En efecto, «estas neurosis, desde la época de las primeras adivinaciones freudianas, parecen haber evolucionado en el sentido de un complejo caracterial, en el que (...) podemos reconocer la gran neurosis contemporánea. Nuestra experiencia nos lleva a ubicar su determinación principal en la personalidad del padre, carente, (...) ausente, humillada, dividida o postiza»²⁰⁰. Anotaremos aquí que, casi veinte años más tarde, en 1956, Lacan seguirá sosteniendo la misma tesis: «se observa ahora un cuestionamiento de la función del padre»²⁰¹. He allí, en la declinación del padre, el origen del malestar específico a nuestra cultura.

Recordemos que, en la década del cuarenta, Lacan desarrolla su teoría del tiempo

lógico (en oposición al tiempo cronológico), reitera su concepción de la causalidad psíquica de la psicosis (en contraposición a una causalidad orgánica), vincula la agresividad con la identificación narcisista (en contraste con un supuesto ‘instinto agresivo’) y retoma su teoría del estadio del espejo como formador de la función del yo (en contrapunto con un yo meramente madurativo). Asimismo, en los inicios de la década siguiente, Lacan considera el crimen como una realidad sociológica (en oposición a un pretendido ‘instinto criminal’), la transferencia como la estructura de una relación intersubjetiva (en contraposición a un desarrollo emocional o afectivo) y el yo como un objeto (en contraste con un yo autónomo).

En cada uno de estos momentos, podemos reconocer en Lacan, una vez más, el peso de lo sociocultural por sobre lo natural o biológico, la crítica del instintualismo en favor de la estructura cultural de los fenómenos humanos, cuestiones entroncadas con el lugar del padre en su teoría.

Estas distinciones serán coherentes con los postulados fundamentales de los famosos seminarios lacanianos, situados entre los años 1953 y 1980. Permítasenos, en este punto, un pequeño rodeo por el recorrido de estos seminarios, con el fin de dibujar la carretera principal por la cual circulará, a lo largo de tres décadas, la pregunta por el padre.

Señalemos, entonces, que durante los años cincuenta la enseñanza oral de Lacan girará en torno al psicoanálisis como relación simbólica e intersubjetiva (versus relación imaginaria de objeto); el sujeto como excentricidad (versus centralidad del ego); la psicosis como exclusión del orden simbólico (versus producción imaginaria); la experiencia humana como falta de objeto (versus relación de objeto); las formaciones del inconsciente como funciones de una cadena significativa (versus significados ocultos); el deseo como referencia al Otro (versus proceso intrapsíquico); y la ética del psicoanálisis como el actuar en conformidad con el propio deseo (versus moral del amor, la bondad o la felicidad).

En la década posterior, durante los movedizos años sesenta, Lacan hablará de la transferencia como posición del analista en lugar de objeto de deseo (versus objeto de amor y odio); la identificación como relación imaginaria a atravesar en el fin de análisis (versus meta del proceso analítico); la angustia como afecto fundamental referido al objeto que es causa del deseo (versus emoción sin objeto); el fundamento del psicoanálisis en la función del significante, implícita en los conceptos de inconsciente, repetición, transferencia y pulsión (versus el psicoanálisis como investigación hermenéutica); los problemas cruciales del psicoanálisis como aquellos atingentes a la división del sujeto y al sin sentido del significante (versus los problemas psicológicos de la identidad, el sentido y el significado); el objeto del psicoanálisis como aquel de la falta o la pérdida, llamado por Lacan objeto *a* (versus un objeto presente o sustancial); el

fantasma como estructura simbólica de lógica significativa (versus fantasía de contenido imaginario); el acto psicoanalítico como función simbólica del sujeto del inconciente (versus conducta yoica); el discurso como campo del psicoanálisis (versus la relación al semejante); y el psicoanálisis como práctica subversiva de la dominación al otro y al saber (versus el discurso del amo, sostenido en el intento de lograr un dominio a través de la totalización).

Finalmente, en los años setenta (recordemos que Lacan fallece en 1981, a los ochenta años de edad), los seminarios lacanianos estarán más centrados en el registro de lo real, partiendo por situar tanto el registro imaginario como el discurso simbólico como semblantes de aquel real incognoscible (versus el discurso como verdad opuesta a la función de semblante); el vacío como única manera de decir algo con el lenguaje (versus el lenguaje como completud de sentido); el goce incestuoso de lo real como opuesto al placer introducido por la ley en la castración simbólica (versus la sinonimia entre goce y placer); la sexualidad como atravesada por una falta de relación (versus la sexualidad como relación armoniosa); la experiencia humana como nudo borromeo o interdependencia de lo real, lo simbólico y lo imaginario (versus la independencia de los tres registros); la psicosis como desanudamiento del nudo borromeo y el *sinthome* como cuarto anillo de reanudamiento (versus la psicosis como fenómeno puramente simbólico o imaginario); lo real como sin sentido (versus la realidad como sentido); la topología de nudos como presentación del orden simbólico y sus relaciones con lo imaginario y lo real (versus metáforas o imágenes representacionales); el análisis como proceso que consiste en deshacer por la palabra aquello que ha sido hecho por la palabra (versus otorgar consistencia de sentido); la topología como equivalente real del tiempo lógico de la práctica analítica (versus modelo teórico); la disolución de la Escuela como apertura del sentido y prevención de desviaciones escolásticas (versus sentido religioso de la IPA).

Sirva este insuficiente y comprimido panorama para distinguir momentos gruesos de la obra lacaniana al interior de los cuales la pregunta por el padre asumirá distintos matices.

Así, podemos reconocer que, en la década del treinta, el lugar del padre está reivindicado como operación sublimatoria en el contexto de una cierta declinación de su función dentro del complejo familiar. En los cuarenta, la cuestión del padre está contenida en la distinción entre las relaciones naturales y las relaciones sociales, como parte de estas últimas, aunque sin el énfasis que tomará en la década posterior.

Consecuentemente, en los años cincuenta y sesenta, Lacan colocará el lugar del padre del lado del orden simbólico propio del lenguaje, en consonancia con la ley de la castración y como significante primordial en la forma del Nombre-del-padre, metáfora

paterna que operará como sustituto del deseo materno. Habrá de distinguir, asimismo, entre *padre real* (agente de la castración simbólica de un objeto imaginario), *padre simbólico* (agente de la frustración imaginaria de un objeto real) y *padre imaginario* (agente de la privación real de un objeto simbólico). En otras palabras, el padre real es insinuado como la *persona* de carne y hueso que mantiene relaciones sexuales con la madre y que realiza la castración simbólica necesaria para la constitución subjetiva del niño o la niña; el padre simbólico es la *función* que regula el deseo edípico por medio de la prohibición del incesto; y el padre imaginario es la *imagen* del padre, idealizada y/o temida, construida a partir del fantasma del infante²⁰².

¿Cómo aparece esto en Iván? A falta de padre real, el niño inventa un padre imaginario a partir de dragones, serpientes y zombis, mientras que la función simbólica es interpelada a operar, en el contexto del análisis, a través de la posibilidad de nombrar aquello que de antemano se imponía como goce en el síntoma.

Es claro que el énfasis mayoritario de Lacan está puesto en el padre como función simbólica, inscrita en el campo del significante:

Conviene detenerse un instante para meditar lo siguiente: que la función de *ser padre* no es pensable de ningún modo en la experiencia humana sin la categoría del significante. ¿Qué puede querer decir *ser padre*? (...) El asunto es que la sumatoria de esos hechos —copular con una mujer, que ella lleve luego en su vientre algo durante cierto tiempo, que ese producto termine siendo eyectado— jamás logrará constituir la noción de qué es *ser padre*. Ni siquiera hablo de todo el haz cultural implicado en el término *ser padre*, hablo sencillamente de qué es *ser padre* en el sentido de procrear. Un efecto retroactivo es necesario para que el hecho de copular reciba para el hombre el sentido que realmente tiene, pero para el cual no puede haber ningún acceso imaginario, que el niño sea tan de él como de la madre. Y para que este efecto de retroacción se produzca, es preciso que la noción *ser padre*, mediante un trabajo que se produjo por todo un juego de intercambios culturales, haya alcanzado el estado de significante primordial, y que ese significante tenga su consistencia y su estatuto²⁰³.

Hemos sugerido que la preeminencia que Lacan otorga durante los años cincuenta y sesenta al orden simbólico será, si no postergada, al menos complejizada por la preocupación que atribuye, en la década del setenta, al registro de lo real. En este período Lacan hablará cada vez más del padre como *semblante*: no existirá más un padre garante del sentido; el pretendido padre en cuyo nombre es regulado el deseo no será más que una mascarada o un encantamiento, una semblanza que, en el contexto de la cura, el fin de análisis hará diluir junto con la caída de la neurosis de transferencia y del sujeto supuesto saber. De todos modos, «para que esto advenga, será necesario ante todo que nos preguntemos humildemente si nuestra operación, la del psicoanalista, se sitúa más acá o más allá de esa función que sin embargo le permitió emerger. Esto quiere decir: si en la cura logramos impedir una colusión entre la función del sujeto supuesto saber y los semblantes paternos (...). Para que advenga esta operación sin igual, (...) hacen falta psicoanalistas que no se tomen en serio, aunque tomen en serio su propia operación. En suma, psicoanalistas sin infatuación»²⁰⁴. Para el último Lacan, entonces,

este padre de la ley, padre simbólico, es reconducido, en lo real, a la función de semblante: «suponer el nombre del padre, esto es Dios. Es por eso que el psicoanálisis, de tener éxito, prueba que del nombre del padre se puede prescindir, a condición de servirse de él»²⁰⁵.

¹³² El análisis y la discusión que se ofrecen en este capítulo son desarrollados con mayor detalle en nuestro libro *El lugar del padre en psicoanálisis. Freud. Lacan, Winnicott* (León, 2013a).

¹³³ Pérez, 2000, p. 1.

¹³⁴ Aclaremos que el lugar del padre en el deseo de Freud nos interesa menos como anécdota psicobiográfica que como marco para sus implicancias en la teoría por él fundada.

¹³⁵ Freud, 1900 [1899], p. 211.

¹³⁶ Jones, 1996, pp. 27-28.

¹³⁷ Freud, 1994 [1897], pp. 283-284.

¹³⁸ Freud, 1909b, p. 163.

¹³⁹ Freud, 1950 [1892-1899], p. 307.

¹⁴⁰ Freud, 1927, p. 24.

¹⁴¹ Freud, 1896 [1924], p. 169.

¹⁴² Freud, 1931, p. 240.

¹⁴³ Freud, 1909a, p. 7.

¹⁴⁴ Lacan, 1969-1970 [1992].

¹⁴⁵ Freud, 1923.

¹⁴⁶ Freud, 1924, p. 184.

¹⁴⁷ Eidelsztein, 1999, p. 1.

¹⁴⁸ Laplanche y Pontalis, 1996, p. 61.

¹⁴⁹ Op. cit.

¹⁵⁰ Freud, 1921, pp. 89-90.

¹⁵¹ Melman, 2004, p. 1.

¹⁵² Freud, 1910, p. 115.

¹⁵³ Freud, 1927, p. 24.

¹⁵⁴ Freud en Viereck, 1927, p. 1.

¹⁵⁵ Freud, 1927, pp. 18, 23.

¹⁵⁶ Freud, 1926 [1925], pp. 130, 156.

¹⁵⁷ Freud, 1927.

¹⁵⁸ Freud, 1910, p. 109.

¹⁵⁹ Freud, 1926 [1925], p. 156.

¹⁶⁰ Op. cit., p. 157.

¹⁶¹ Freud, 1905, p. 207.

¹⁶² Freud, 1909 [1908], p. 217.

¹⁶³ Freud, A. (1997).

¹⁶⁴ En este capítulo nos atendremos principalmente a los textos de Winnicott. Para revisar escritos complementarios al respecto, ver por ejemplo: Outeiral y Abadi (1999), Abram (2004) y Propato (2005).

¹⁶⁵ Winnicott, 1999, p. 71.

¹⁶⁶ Winnicott, 1996.

¹⁶⁷ Winnicott, 1997, p. 183.

¹⁶⁸ Winnicott, 1996, p. 285.

¹⁶⁹ Winnicott, 1991, p. 64.

¹⁷⁰ Winnicott, 1991b, p. 116.

¹⁷¹ [Winnicott, 1991b, p. 116]. Llegado este punto, será necesario reconocer que, pese a sus interesantes aportes,

hay observaciones de Winnicott que hoy parecen, si no llanamente caducas, al menos profundamente cuestionables. Un ejemplo de esto es hablar de la ausencia de matrimonio formal de los padres como «defecto» o «rasgo patológico»; otro, es su dogmática afirmación acerca de los «graves efectos en la organización mental del niño» que produciría toda situación de separación o divorcio, más allá de sus circunstancias o contextos. Afirma: «Muchos padres no son lo que llamamos padres buenos corrientes, sino casos psiquiátricos, o bien inmaduros, o antisociales en un sentido amplio y socializados en un sentido restringido, o bien no han contraído matrimonio, o tienen una relación inestable o agresiva, o se han divorciado, etcétera. Estos padres son objeto de la atención de la sociedad debido a esos defectos. El problema aquí es el siguiente: ¿puede la sociedad comprender que no debe permitirse que la orientación con respecto a esos rasgos patológicos repercuta sobre la orientación de la sociedad con respecto a los hogares sanos corrientes?» (Winnicott, 1996, p. 285). Agrega: «si los padres se separan, ocurre algo muy grave en la organización mental del niño. De pronto sus ideas e impulsos agresivos dejan de ser inocuos. Pienso que lo que sucede es que el niño asume de inmediato el control que ha quedado vacante y se identifica con el sistema, con lo que pierde su propia impulsividad y espontaneidad. El exceso de ansiedad le impide entonces emprender una experimentación que le permitiría aceptar su agresividad. Al igual que en el primer tipo de privación, sigue un periodo, bastante satisfactorio desde el punto de vista de los que están a cargo, en el que el niño se identifica más con ellos que con su propio self inmaduro» (op. cit., p. 111).

[172](#) Winnicott, 2000.

[173](#) Op. cit., p. 283.

[174](#) Winnicott, 1991, p. 139.

[175](#) Op. cit., p. 140.

[176](#) Op. cit.

[177](#) Winnicott, 2001, p. 78.

[178](#) Winnicott, 1997, p. 186.

[179](#) Op. cit., p. 187.

[180](#) Op. cit.

[181](#) Op. cit., pp. 187-188.

[182](#) Winnicott, 1998, pp. 51-52.

[183](#) Op. cit., p. 51.

[184](#) Winnicott, 1996, pp. 110-111.

[185](#) Winnicott, 1997, p. 188.

[186](#) Op. cit., pp. 189-190.

[187](#) Op. cit., p. 193.

[188](#) Winnicott, 2001, pp. 85, 88.

[189](#) Winnicott, 2000, p. 39.

[190](#) Winnicott, 1991, p. 120.

[191](#) Winnicott, 2001, p. 86.

[192](#) Winnicott, 2000, p. 97.

[193](#) Winnicott, 1991b, p. 116.

[194](#) Winnicott, 1999, p. 217.

[195](#) Lacan, 1932 [1998], p. 285.

[196](#) Op. cit., p. 288.

[197](#) Lacan, 1936 [1998], p. 82.

[198](#) Op. cit., pp. 82-83.

[199](#) Lacan, 1938 [1997], p. 14.

[200](#) Op. cit., p. 94.

[201](#) Lacan, 1955-1956 [1998], p. 255.

[202](#) Lacan, 1956-1957 [1998].

[203](#) Lacan, 1955-1956 [1998], pp. 417-418.

[204](#) Di Ciaccia, 2005, p. 1.

[205](#) Lacan en Sánchez, 2005, p. 1.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Asumamos que formular la cuestión del padre y sus destinos nos arroja, ineluctablemente, más allá de las fronteras de lo psicoanalítico. Sin ir más lejos, el siglo que recién dejamos aparece como uno de los períodos de mayor transformación en lo que respecta a las constelaciones familiares y más aún en lo que refiere a la función paterna. Así, «entre los cambios que el siglo XX produjo en las conformaciones familiares se encuentra la del padre. En los albores del siglo era una figura definida, representaba el emblema de la autoridad familiar y el que hacía el vínculo con lo social. (...) De alguien distante y trágico pasó a ser cercano y pasible de ser cuestionado. Se produjo una transformación, solidaria con otras operadas en la sociedad en la moral sexual, en la procreación y en la convivencia (...) Se desprende que la familia no responde a una estructura inmodificable, es una construcción social de cada época. (...) La familia occidental del siglo XIX es la heredera de los ideales del Iluminismo y de la organización económica industrial y que más adelante se tornaría permeable a la influencia de la Ciencia y la Técnica»²⁰⁶.

¿Crisis de la función paterna? Para no pocos psicoanalistas, en la época actual «asistimos a un decaimiento del lenguaje, del discurso, de lo simbólico, con una preeminencia de la imagen que empuja al individuo hacia un universo artificial, carente de toda jerarquía de valores, organizada por lo inmediato. (...) En Freud la cuestión de la ley del padre está directamente ligada a la prohibición del incesto y sirve de referencia debido al lugar central que él le otorga a la fase edípica en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano. (...) Con Lacan, el modelo freudiano se complejiza, se enriquece. El inconsciente está estructurado como un lenguaje. El significante padre es un significante determinante para toda la cadena significativa, puesto que le garantiza una significación. Es decir, su decaimiento o flaqueza o su ausencia le quita sentido al lenguaje, dejándolo vacío o loco. (...) La función paterna que reúne las dimensiones imaginaria y real, se constituye a partir de la dimensión simbólica conferida por la madre»²⁰⁷.

Pero el lugar del padre es una pregunta que, evidentemente, no ha nacido junto con el

psicoanálisis. Muchísimo antes de que Freud escribiera «Tótem y tabú»²⁰⁸, las religiones, el pensamiento mítico y la reflexión filosófica se han interesado ampliamente por la función paterna. Desde aquí, sostenemos que «el psicoanalista tiene que conocer tanto la historia de la religión, como la estructura de los mitos, porque en el inconsciente se encuentran mitos. Y es claro que se trata de mitos ya internalizados e individualizados (...), cosa que deja al psicoanalista como el último de aquellos sujetos que tiene que practicar con los mitos, porque es en el último lugar donde han quedado circunscriptos —en el inconsciente de cada sujeto»²⁰⁹.

Es innegable que el lugar del padre, mucho más que una estructura universal, ahistórica e inamovible, es una construcción cultural, histórica y susceptible de permanentes transformaciones. Y así como el siglo XX ha sido testigo de la transmutación de la función del padre, la pérdida de credibilidad en la autoridad, el descentramiento de los poderes políticos y la redistribución de las fuerzas sociales, hoy, en el siglo XXI, estamos asistiendo a un proceso profundamente creativo de descubrimiento, exploración e invención de nuevas funciones paternas, asimilando lo perdurable de las formas antiguas y dejando de lado lo que ya no sirve, proceso de construcción de *pospaternidades* y de pluralización de lo que era ‘La Función Paterna’ (con mayúsculas) en funciones múltiples, heterogéneas y diseminadas.

Al fin y al cabo, si la función analítica ha estado asociada, al menos en parte, a las funciones paterna y materna, también podemos afirmar, entonces, que hoy participamos de un momento muy interesante de búsqueda de nuevas formas de pensar e intervenir analíticamente, recogiendo y reformulando la tradición freudiana y posfreudiana como plataforma para una renovación, por lo menos saludable, de ciertos cánones, estándares y dogmas del pasado, para volverlos más capaces de interpelar las exigencias y los desafíos de nuestro presente y, por qué no, de nuestro futuro.

Acaso esta búsqueda sea, en definitiva, el mayor aprendizaje que nos haya deparado la experiencia analítica con Iván.

²⁰⁶ Polo, 2005, p. 1.

²⁰⁷ Vaeza y Cuello, 2005, p. 1.

²⁰⁸ Freud, 1913 [1912].

²⁰⁹ Eidelsztejn, 1999, p. 1.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. (1962). *Teoría y técnica del psicoanálisis con niños*. Reimpresión de 1996. Buenos Aires: Paidós.
- Aberastury, A.; Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*. Reimpresión de 2001. Buenos Aires: Paidós.
- Aberastury, A. (1972). *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones*. Compilación. Reimpresión de 1999. México D. F.: Paidós.
- Aberastury, A.; Salas, E. (1978). *La paternidad*. Reedición de 1984. Buenos Aires: Paidós.
- Abraham, K. (1924). *Un breve estudio de la evolución de la libido, considerada a la luz de los trastornos mentales*. En «Psicoanálisis clínico» (1994). Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Abraham de Cúneo, L. (2004). *La maternidad y la paternidad a la luz de las técnicas de fecundación asistida*. En Portal de la Sociedad Argentina de Pediatría: www.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2004/arch04_5/A5.394-396.Abraham.pdf
- Abram, J. (2004). *The language of Winnicott*. New York: Aronson.
- Aulagnier, P. (1986). *Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia*. En Hornstein, L. (1994). *Cuerpo, historia, interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, P. (1986a). *Diálogo con Piera Aulagnier*. En Hornstein, L. (1994). *Cuerpo, historia, interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Baudrillard, J. (1997). *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Bion, W. (2002). *Seminarios romanos*. Valencia: Promolibro.
- Bleichmar, S. (1995). *Del discurso parental a la especificidad sintomal en el psicoanálisis de niños*. En Sigal de Rosemberg, A. M. (1995). *El lugar de los padres en el psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bleichmar, S. (2002). *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Reimpresión en español de 1997. Barcelona: Paidós.
- Breuer, J.; Freud, S. (1893-1895). *Estudios sobre la histeria*. En «Obras completas» (1996), tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.

- Casamadrid, J. (1999). *Algunas reflexiones sobre el proceso de la adopción. La conspiración del silencio*. Disponible en:
www.apm.org.mx/Dreamweaver/Publicaciones/2001/1-2/1-2.html
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coloma, J. (1997). *Fobia, teoría y registro simbólico*. En *Objetos Caídos*, año 2, N° 3. Santiago de Chile: UDP.
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Di Ciaccia, A. (2005). El nombre del padre: prescindir, servirse de él. Disponible en:
<http://www.wapol.org/destacados/destacados.asp?roma2006.html>
- Echeverría, R. (1993). *El búho de Minerva*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Eidelsztein, A. (1999). *El padre en psicoanálisis*. Disponible en:
www.edupsi.com/padre.htm
- Elías, M. F. (2004). *La adopción de niños como cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Enciclopedia Británica, (1994-1995). *Originario*. En *Diccionario Enciclopédico*, volumen III. Santiago de Chile: Británica.
- Evans, D. (1997). *Diccionario de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (1994). *Delimitar una práctica: el psicoanálisis de niños*. Disponible en:
www.efba.org
- Freud, A. (1997). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1888). *Histeria*. En «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1892-1893). *Un caso de curación por hipnosis. Con algunas puntualizaciones sobre la génesis de síntomas histéricos por obra de la «voluntad contraria»*. En «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1893). *Manuscrito B. La etiología de la neurosis*. En «Fragmentos de la correspondencia con Fliess» (1950 [1892-1899]). «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1895 [1894]). *Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de «neurosis de angustia»*. En «Obras completas» (1996), tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1895 [1950]). *Proyecto de psicología*. En «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896). *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa*. En «Obras completas» (1996), tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896a). *Manuscrito K. Las neurosis de defensa. (Un cuento de Navidad)*. En «Fragmentos de la correspondencia con Fliess» (1950 [1892-1899]). «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896b). *Carta 46*. En «Fragmentos de la correspondencia con Fliess» (1950

- [1892-1899]). «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896c). *La herencia y la etiología de las neurosis*. En «Obras completas» (1996), tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896d). *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa*. En «Obras completas» (1996), tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896e). *La etiología de la histeria*. En «Obras completas» (1996), tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1897). *Carta 55*. En «Fragmentos de la correspondencia con Fliess» (1950 [1892-1899]). «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1898). *La sexualidad en la etiología de las neurosis*. En «Obras completas» (1996), tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1900 [1899]). *La interpretación de los sueños*. En «Obras completas» (1996), tomos IV y V. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. En «Obras completas» (1996), tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1909 [1908]). *La novela familiar de los neuróticos*. En «Obras completas» (1996), tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1909a). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans)*. En «Obras completas» (1996), tomo X. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1909b). *A propósito de un caso de neurosis obsesiva. El hombre de las ratas*. En «Obras completas» (1996), tomo X. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1909c). *La novela familiar del neurótico*. En «Obras completas» (1996), tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. En «Obras completas» (1996), tomo XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913 [1912]). *Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos*. En «Obras completas» (1996), tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917 [1915]). *Duelo y melancolía*. En «Obras completas», tomo XIV (1996). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917 [1916]). *Una dificultad del psicoanálisis*. En «Obras completas» (1996), volumen XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. En «Obras completas» (1996), volumen XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En «Obras completas» (1996), tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. En «Obras completas» (1996), tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1924). *El sepultamiento del complejo de Edipo*. En «Obras completas» (1996), tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1926 [1925]). *Inhibición, síntoma y angustia*. En «Obras completas» (1996), tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. En «Obras completas» (1996), tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1931). *Sobre la sexualidad femenina*. En «Obras completas» (1996), tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). *Análisis terminable e interminable*. En «Obras completas» (1996), tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1950 [1892-1899]). *Fragmentos de la correspondencia con Fliess*. En «Obras completas» (1996), tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1994 [1897]). *Cartas a Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1996). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- García Miura, R. (2003). *Una lectura psicoanalítica del proceso de adopción*. Disponible en: www.centropsicoanaliticomadrid.com/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=47
- Giberti, E. et. al. (2001). *Adopción para padres*. Buenos Aires: Lumen.
- Glaze, A. (2002). *El caso Anna Freud*. Disponible en: <http://www.eol.org.ar/virtualia/006/pdf/aglaze.pdf>
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hornstein, L. (2000). *Freud y la práctica actual*. En Piera Aulagnier Web Site, Jornadas 2000-Panel. Disponible en: www.pieraaulagnier.com
- Hornstein, L. (2000a). *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, E. (1996). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Tomo I. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Klein, M. (1926). *Principios psicológicos del análisis infantil*. En «Obras completas», tomo I. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1932). *El psicoanálisis de niños*. En «Obras completas», tomo II. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1955). *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado*. En «Obras completas», tomo III. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1957). *Envidia y gratitud*. En «Obras completas», tomo III. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1961). *Relato del psicoanálisis de un niño*. En «Obras completas», tomo IV. Buenos Aires: Paidós.
- Kohut, H. (1984). *¿Cómo cura el análisis?* Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva, J. (1993). *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lacan, J. (1932 [1998]). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*.

- México D. F.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1936 [1998]). *Más allá del «principio de realidad»*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1938 [1997]). *La familia*. Buenos Aires: Argonauta.
- Lacan, J. (1955-1956 [1998]). *Las psicosis*. En «El seminario», libro 3. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1956-1957 [1998]). *La relación de objeto*. En «El seminario», libro 4. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970 [1992]). *El reverso del psicoanálisis*. En «El Seminario», libro 17. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1977). *Radiofonía y televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Laplanche, J. (1987). *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- León, S. (2013a). *El lugar del padre en psicoanálisis. Freud, Lacan, Winnicott*. Santiago: RiL Editores.
- León, S. (2013b). *Psicoterapia psicoanalítica. Una ética terapéutica más allá de la técnica*. Santiago: RiL Editores.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Mannoni, M. (1997). *El niño, su «enfermedad» y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as infinite sets: an essay in Bi-logic*. Londres: Gerald Duck-worth & Company Limited.
- Melman, Ch. (2004). *La autoridad desde el psicoanálisis*. Disponible en: lacan.com/articles/article.php?id_article=00936
- Miller, A. (1998). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*. Barcelona: Tusquets.
- Mosquera, L. (2003). *Hablando de chicos. Transferencia y final de tratamiento en psicoanálisis con niños*. En Revista *Fort-Da*, N° 6, junio de 2003. Disponible en: www.fort-da.org/fort-da6/mosquera.htm
- Outeiral, J.; Abadi, S. (1999). *Donald Winnicott en América Latina*. Buenos Aires: Lumen.
- Pérez, C. (2000). *Entre letras*. Disponible en: <http://www.efba.org/efbaonline/perez-02.htm>
- Polo, L. (2005). *El lugar del padre*. Disponible en: www.descartes.org.ar/etexts-polo.htm
- Propato, N. C. (2005). *Constitución del padre como objeto y lugar del padre en la obra de Winnicott*. Disponible en: www.winnicott.net/espanol/html/p_clinica.asp
- Rajnerman, G.; Santos, G. (2004). *Adopción: trauma y elaboración*. En *Revista del Ateneo Psicoanalítico*, N° 4 (El psicoanálisis ante el nuevo milenio). Disponible en: <http://www.ateneopsi.com.ar/adopcion.htm>

- Rodulfo, R. (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Rotenberg, E. (2001). *Adopción. El nido anhelado*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sánchez, B. (2005). *Servirse del padre y sus versiones*. Disponible en:
www.eol.org.ar/virtualia/013/default.asp?notas/sanchez.html
- Sófocles (430 a.C.). *Edipo, Rey*. En «Tragedias» (2005). Madrid: Biblioteca Edaf.
- Soza, P. (2004). *Realidad, institución y violencia*. Disponible en:
<http://psicoanalisis.uchile.cl/secciones/viol1.htm>
- Truffaut, F. (1970). *El pequeño salvaje. Prólogo*. Disponible en:
http://www.truffaut.eternius.com/escritos_truffaut_8.htm
- Vaeza, R.; Cuello, C. (2005). *¿Crisis de la función paterna?* Disponible en:
www.querencia.psico.edu.uy/area_de_psicoanalisis/seminarios_de_tercer_ciclo.htm
- Viereck, G. (1927). *Reportaje a Sigmund Freud*. Disponible en:
www.cpf.com.ar/reportajeaFreud.html
- Winnicott, D. (1948a). *Carta a Anna Freud*. En «El gesto espontáneo. Cartas escogidas» (1990). Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1948b). *Reparación con respecto a la organización antidepresiva de la madre*. En «Escritos de pediatría y psicoanálisis» (1999). Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1954-1955). *La posición depresiva en el desarrollo emocional normal*. En «Escritos de pediatría y psicoanálisis» (1999). Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1958). *Los efectos de la enfermedad depresiva en ambos progenitores o en uno de ellos*. En «La familia y el desarrollo del individuo» (1995). Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Winnicott, D. (1963). *El valor de la depresión*. En «El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista» (1996). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1991). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1991b). *The child, the family and the outside world*. Londres: Penguin Books Ltd.
- Winnicott, D. W. (1993). *Clínica psicoanalítica infantil*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Winnicott, D. (1993a). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. W. (1996). *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1998). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1999). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (2000). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (2001). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

ÍNDICE

Introducción

I. Problemas actuales en psicoanálisis con niños y adolescentes

1. El niño y el psicoanálisis

I. Actualidad de la pregunta por el niño

II. Origen y sentido de nuestra práctica con niños

II. Pensar la clínica con niños

2. Pubertad y adolescencia En los fundamentos del psicoanálisis

I. Introducción

II. La pubertad en los orígenes del psicoanálisis

III. La adolescencia en los orígenes del psicoanálisis

IV. Conclusiones

3. Sobre la depresión infantil

I. Para comprender el llanto de Martín

II. Depresión infantil y psicoanálisis

III. La depresión infantil latente

4. Los niños y la televisión: El problema de las «teleseries»

I. La televisión como (re)producción de la realidad social

II. La identificación: del acatamiento ideológico a la creatividad

III. El rol de los padres: acompañamiento facilitador

5. El síndrome del pequeño salvaje

I. Érase una vez un buen salvaje

II. El animal, el niño, el alienado: notas filmicas

III. El síndrome del pequeño salvaje

IV. Más allá del principio de domesticación

6. Adopción y psicoanálisis

I. ¿Qué es un hijo? Notas sobre filiación

II. El proceso adoptivo

III. Para una política de la adopción

7. Desbordes del psicoanálisis: Cultura, clínica, historia

- I. Desbordes de la cultura
- II. Desbordes de la clínica
- III. Desbordes de la historia

II. Historial clínico: A propósito de un caso de fobia escolar

1. Iván y el zombi

I. Introducción

II. Historial clínico

1. Entrevistas preliminares

2. Tratamiento

3. Seguimiento

III. Post Scriptum

2. Análisis teórico: Sobre el lugar del padre

I. Introducción

II. Freud: el padre entre la autoridad y la ilusión

III. Winnicott: el padre como sobreviviente

IV. Lacan: del padre como ley al padre como semblante

3. A modo de conclusión

Bibliografía

Índice

Introducción	6
I. Problemas actuales en psicoanálisis con niños y adolescentes	9
1. El niño y el psicoanálisis	10
I. Actualidad de la pregunta por el niño	10
II. Origen y sentido de nuestra práctica con niños	12
II. Pensar la clínica con niños	13
2. Pubertad y adolescencia En los fundamentos del psicoanálisis	16
I. Introducción	17
II. La pubertad en los orígenes del psicoanálisis	18
III. La adolescencia en los orígenes del psicoanálisis	24
IV. Conclusiones	26
3. Sobre la depresión infantil	28
I. Para comprender el llanto de Martín	29
II. Depresión infantil y psicoanálisis	30
III. La depresión infantil latente	34
4. Los niños y la televisión: El problema de las «teleseries»	36
I. La televisión como (re)producción de la realidad social	36
II. La identificación: del acatamiento ideológico a la creatividad	38
III. El rol de los padres: acompañamiento facilitador	40
5. El síndrome del pequeño salvaje	42
I. Érase una vez un buen salvaje	42
II. El animal, el niño, el alienado: notas filmicas	45
III. El síndrome del pequeño salvaje	48
IV. Más allá del principio de domesticación	52
6. Adopción y psicoanálisis	54
I. ¿Qué es un hijo? Notas sobre filiación	55
II. El proceso adoptivo	59
III. Para una política de la adopción	63
7. Desbordes del psicoanálisis: Cultura, clínica, historia	66
I. Desbordes de la cultura	67
II. Desbordes de la clínica	69
III. Desbordes de la historia	72
II. Historial clínico: A propósito de un caso de fobia escolar	75

1. Iván y el zombi	76
I. Introducción	76
II. Historial clínico	78
1. Entrevistas preliminares	78
2. Tratamiento	95
3. Seguimiento	117
III. Post Scriptum	118
2. Análisis teórico: Sobre el lugar del padre	120
I. Introducción	121
II. Freud: el padre entre la autoridad y la ilusión	122
III. Winnicott: el padre como sobreviviente	130
IV. Lacan: del padre como ley al padre como semblante	135
3. A modo de conclusión	142
Bibliografía	144
Índice	150