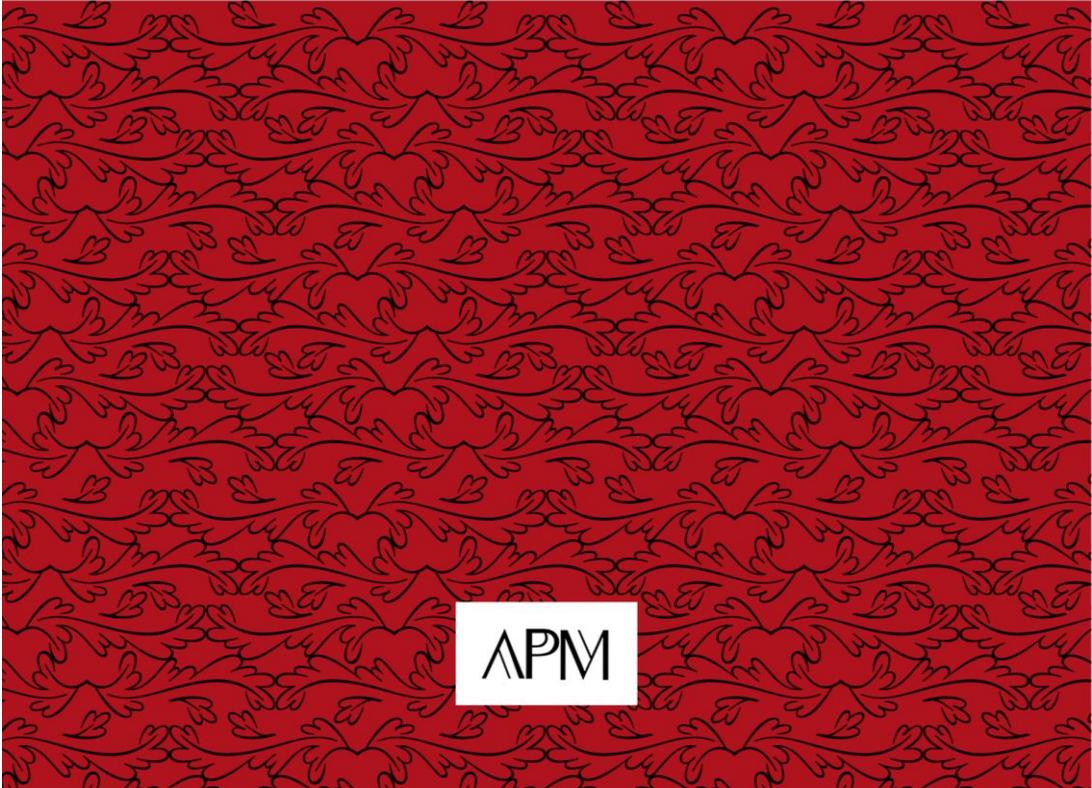


# El psicoanálisis y su vínculo con la pedagogía



APM

ASOCIACIÓN PSICOANALÍTICA DE MADRID





**Asociación Psicoanalítica de Madrid**

**EI PSICOANÁLISIS Y SU VÍNCULO  
CON LA PEDAGOGÍA**

**APM**

El psicoanálisis y su vínculo con la pedagogía  
ASOCIACIÓN PSICOANALÍTICA DE MADRID

**Comisión de publicaciones APM**

**Directora**

Alicia Monserrat

**Secretaria**

Luz Abantángelo

**Comité Editorial**

Pablo Aizpurua – Magdalena Arrazola – Agustín Béjar  
Nazaret Grijalba – Ana Ma. Martín Solar – Raquel Ruiz  
Custodia Valbuena – Gisela Zapata

© **Asociación Psicoanalítica de Madrid**

No está permitida la reproducción total o parcial de este texto, ni su tratamiento informático, ni la transmisión por ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, registro u otros medios, sin el permiso expreso de los titulares del Copyright.

## **NOTA PREVIA**

### **A LA EDICIÓN DE LOS VOLÚMENES: “EI PSICOANÁLISIS Y SU VÍNCULO CON LA PEDAGOGÍA” Y “LA PARENTALIDAD INTERROGADA”**

Al comienzo de nuestra gestión en Publicaciones y Biblioteca en diciembre de 2019 recibimos de anteriores comisiones los escritos “EI PSICOANÁLISIS Y SU VÍNCULO CON LA PEDAGOGÍA” y “LA PARENTALIDAD INTERROGADA”.

Los mismos fueron presentados en el marco de los ciclos de conferencias del CACI realizados durante los años 2011 y 2012.

Más allá del tiempo transcurrido, nos hemos encontrado en estos trabajos con conceptos muy valiosos, enriquecedores y de vigencia para este tiempo complejo atravesado por la pandemia, que contribuyen al pensamiento de nuestra disciplina psicoanalítica.

Los libros constituyen, además un reconocimiento a los autores, a los que están y un homenaje póstumo a los que ya nos han dejado Paula Mas y Francisco Martí Felipo, quienes aportan en estas páginas una reflexión desde una amplia experiencia teórica-clínica psicoanalítica.

Asimismo, queremos hacer una mención a la Comisión y en especial a quién fuera su directora Milagro Martín Rafecas, que propuso reunir las conferencias para su edición y que generosamente nos acercó estos textos para su publicación.

Nuestra Comisión de Publicaciones agradece a la actual Junta Directiva y a su presidenta Mercedes Puchol por la disponibilidad para facilitar la concreción de esta tarea en dispositivo online.

Y por último, esperamos que estos textos convoquen a espacios de pensamiento y reflexión en clave psicoanalítica.

Comisión de Publicaciones y Biblioteca

Mayo 2020

# **AUTORES CONTRIBUYENTES**

## **Sabin Aduriz**

**Psicólogo y Pedagogo  
Psicoanalista**

Miembro Titular de la Asociación Psicoanalítica de Madrid con función didáctica. Ha trabajado en un Centro de Salud Mental en San Fernando de Henares (Madrid) y durante 10 años en el ámbito escolar especialmente con adolescentes, participando activamente en el Departamento de Niños y Adolescentes. Ha sido miembro de la Junta Directiva y director de la Comisión de Enseñanza de la APM.

Email: [sabinaduriz@gmail.com](mailto:sabinaduriz@gmail.com)

## **Gonzalo Cabello Arribas**

**Psicólogo-Psicoterapeuta**

Analista en formación del Instituto de la APM. Jefe del Departamento de Orientación del colegio Calasancio, Nuestra Señora de las Escuelas Pías.

Email: [gonzalo\\_cabello@yahoo.es](mailto:gonzalo_cabello@yahoo.es)

## **Milagros Cid Sanz**

### **Médico Psiquiatra**

Miembro Titular con Función didáctica de la APM, donde ha desempeñado diversos cargos, entre ellos el de presidenta de la APM. Actualmente, directora de la Revista. En la Asociación psicoanalítica internacional (IPA): Miembro de varios Comités internacionales “Comité de Supervisión para Turquía”, “Comité de Enlace para Rumanía”, “Representante Europea de la Junta de Representantes” (Board de la IPA). Actualmente, Co-chair para Europa del “Comité de Ética”. Autora de numerosos artículos y publicaciones, en revistas nacionales y extranjeras.

Email: milacids@gmail.com

## **María Herrero**

### **Psicóloga y Pedagoga**

Miembro Titular con función Didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid, acreditación como Psicoanalista de Niños y Adolescentes. Experiencia en Instituciones Educativas como formadora de especialistas y con funciones de orientación. Clínica privada.

Email: mherrerofos@hotmail.com

## **Francisco Martí Felipo**

### **Psicoanalista. Licenciado en Medicina**

Médico psiquiatra en diversos centros de salud mental de Castilla La Mancha y Madrid. Miembro Titular con Función Didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM). Acreditado por la IPA como Psicoanalista de Niños y Adolescentes. Ha sido profesor asociado de Psiquiatría en la universidad de Alcalá de Henares. Stage en el Institut de Puericulture del XIV arrondissement de París. Coautor del libro “Los sueños de Santiago Ramón y Cajal”.

## **Milagro Martín Rafecas**

### **Psicoanalista. Psicóloga clínica. Licenciada en Filosofía**

Miembro Titular con Función Didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM). Acreditada por la IPA como Psicoanalista de Niños y Adolescentes. Ha publicado trabajos en distintos campos como la educación, los procesos de adopción, el desarrollo psíquico y las funciones parentales.

Email: [milagromar@cop.es](mailto:milagromar@cop.es)

## **Paula Mas**

### **Psicóloga Clínica. Psicoanalista**

Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica de Madrid, Miembro de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). Psicoanalista experta en Adolescentes. Ha participado activamente en el Departamento de Niños y Adolescentes de la APM. Autora de numerosos artículos y publicaciones.

## **Alicia Monserrat**

### **Psicoanalista. Doctora en Psicología**

Miembro Titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM), donde ha sido directora del Departamento de Niños y Adolescentes. Actualmente dirige la Comisión de Publicaciones y Biblioteca y coordina el Grupo de Trabajo de Familia y Pareja. Acreditada por la IPA como Psicoanalista de Niños y Adolescentes. Es docente de máster y post grados universitarios de Psicología General Sanitaria. Autora y coautora de numerosos artículos científicos y libros.

Email: [amonserrat@cop.es](mailto:amonserrat@cop.es)

## **Claudia Schutt**

### **Psicóloga Clínica. Psicoanalista**

Miembro de la APM (Asociación Psicoanalítica de Madrid). Psicoterapeuta acreditada y con función didáctica en FEAP (Federación española de asociaciones de psicoterapia). Coordinadora de formación y miembro del Consejo Rector de AAPIPNA (Asociación aragonesa para la investigación del niño y del adolescente).

Email: [claudiaschutt@gmail.com](mailto:claudiaschutt@gmail.com)

## **Manuela Utrilla**

### **Psicoanalista. Doctora en medicina. Neuropsiquiatra. Diplomada en psiquiatría infantil y psicoterapia por la Universidad de Ginebra**

Miembro Titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM), institución que presidió durante años. Acreditada por la IPA como Psicoanalista de Niños y Adolescentes. Miembro del Board de la IPA. Representante de la FEP en América Latina. Autora de numerosos artículos y publicaciones, en revistas nacionales y extranjeras.

Email: [dra.mur@hotmail.com](mailto:dra.mur@hotmail.com)



# Índice

<b>Prólogo</b> .....	15
<b>El psicoanalista en la escuela</b>	
Manuela Utrilla Robles .....	21
<b>Los dibujos en niños y adolescentes</b>	
María Herrero .....	33
<b>Adolescentes y la función del grupo</b>	
Paula Mas .....	47
<b>El placer y el riesgo de pensar.</b>	
<b>Los trastornos del pensamiento</b>	
Sabin Aduriz .....	71
<b>La curiosidad sexual infantil y los laberintos del saber</b>	
Claudia Schutt .....	111

**Las bases de la autoridad:**

**Indulgencia y privación**

Milagros Cid Sanz ..... 127

**Niños desatentos e hiperactivos**

Alicia Monserrat ..... 137

**El fracaso escolar y  
los trastornos en el aprendizaje**

Francisco Martí Felipe ..... 153

**Acoso y violencia escolar**

Milagro Martín Rafecas

y Gonzalo Cabello Arribas ..... 183

# PRÓLOGO

## Presentación

Este libro es la recopilación de una serie de conferencias que distintos psicoanalistas presentaron en un curso sobre Pedagogía y Psicoanálisis celebrado en la Asociación Psicoanalítica de Madrid.

El curso tuvo como objetivo aproximarse a la pedagogía desde el prisma del psicoanálisis. Las diversas comunicaciones desarrollaron distintas facetas, que desde diferentes vértices enfocaron la complejidad del tema.

La publicación de estas comunicaciones tiene como propósito ampliar su nivel de difusión y posibilitar la reflexión sobre el tema a un mayor número de profesionales interesados en la educación y el psicoanálisis.

Manuela Utrilla en su primera comunicación ***El Psicoanalista en la Escuela***, pone el dedo en la llaga denunciando, desde una perspectiva histórica, como la escuela ha considerado a los niños que no pueden aprender o que presentan dificultades para el aprendizaje como anormales, preguntándose con la doctora Felder quien diagnostica la inadaptación escolar del niño y según qué criterios. Enfatiza la necesidad de que existan psiquiatras y psicó-

logos infantiles formados en psicoanálisis para comprender los problemas de aprendizaje y escolares de los niños, porque solo el psicoanálisis puede ayudar a comprender en profundidad las dificultades del niño en la adquisición del conocimiento y en el proceso del aprendizaje, y entenderlas en conexión con sus vivencias emocionales más primitivas.

Estoy de acuerdo con ella y pienso que tratar el tema de la pedagogía desde un vértice psicoanalítico implica abordar el desarrollo del sujeto humano, que no se realiza como tal sino es en intensa relación con el otro. Desde el comienzo de la vida el desarrollo somático y psíquico están indisolublemente imbricados; para W. Bion el devenir del pensamiento está directamente ligado con la función de “*rêverie*”, de contención de la madre y de su capacidad para recibir las distintas emociones y sentimientos del bebé, elaborarlos y devolvérselos listos para ser pensados.

Es ese encuentro, en el que el bebé accede al pensamiento y al pensamiento verbal, el que le permitirá pensar sus emociones, sus percepciones de los objetos de fuera y de dentro de sí mismo. Es imposible pensar en el ser humano sin contemplar su desarrollo psíquico, emocional, intelectual si no es en relación con el otro, con los otros, sin sentirle desde el comienzo como un ser social.

El ser humano está ligado al otro, madre, padre, a través de sus pulsiones de amor y odio, pero no solo, ya S. Freud puso de manifiesto el instinto epistemofílico del ser humano y Melanie Klein partió de la curiosidad del bebé por el cuerpo de la madre, por su propio cuerpo como punto de partida para el desarrollo de la función simbólica y como consecuencia del pensamiento y del pensamiento verbal.

W. Bion da un paso más y plantea el vínculo del conocimiento como uno de los tres vínculos además del de el amor, y el odio para entender y expresar las relaciones del sujeto con el objeto, del recién nacido con el otro materno. Las primeras vivencias emocionales del bebé contenidas y elaboradas por la madre serán devueltas al bebé como pensamientos para ser pensados y soñados. Existe una línea directa entre las emociones del bebé, su tolerancia a la frustración y la capacidad de rêverie de la madre, para que el aparato de pensar, y los pensamientos del bebé se desarrollen. Las alteraciones tanto por parte del recién nacido como de la madre pueden provocar y de hecho provocan alteraciones en el proceso de pensar. Si las emociones del bebé son muy intensas, su temor, su ansiedad, su envidia o su tolerancia a la frustración está disminuida o la capacidad de rêverie de la madre es escasa o nula, el desarrollo mental del bebé sufrirá un deterioro que puede acabar en un desastre psíquico.

Si las relaciones funcionan de una manera suficientemente buena el bebé humano desarrollará un buen vínculo con los objetos, pudiendo tolerar el dolor que conlleva el conocimiento. Nos resulta sorprendente contemplar la curiosidad inagotable del niño, su pasión y su satisfacción por el conocimiento, lo que nos habla de su salud psíquica.

En este sentido Sabin Aduriz en su artículo ***El placer y el riesgo de pensar. Los trastornos del pensamiento***, siguiendo a Silvia Bleichmar pone de manifiesto como los trastornos de la inteligencia o los trastornos del pensamiento son en la mayoría fracasos en la estructuración del aparato psíquico, desarrollando en extensión y profundidad el tema.

Claudia Schutt por su parte en su artículo ***La curiosidad sexual infantil y los laberintos del saber*** insiste en la importancia

de la curiosidad infantil, ligada a la capacidad de pensar del niño. Más que diagnosticar estudiantes buenos o malos habría que preguntarse qué dificultades psíquicas pueden estar dificultando el conocimiento y la capacidad para pensar del niño.

El primer tratamiento psicoanalítico de Melanie Klein realizado con Eric fue motivado por su falta de curiosidad, por su escasa motivación por el conocimiento. Como nos transmite Francisco Martí Felipe en su artículo ***Trastornos en el aprendizaje. Punto de vista psicoanalítico***, Melanie Klein y el psicoanálisis infantil pusieron de manifiesto como las inhibiciones intelectuales y las dificultades en la vida escolar eran una de las manifestaciones más importantes de la neurosis infantil y de la patología de esas edades, comenta también en su trabajo muy documentado las distintas investigaciones psicoanalíticas sobre las dificultades del aprendizaje, entre otras la realizada en la Clínica Tavistok “Entre las experiencias emocionales y el desarrollo del aprendizaje”.

Alicia Monserrat en su trabajo sobre los ***Niños desatentos e hiperactivos*** pone de manifiesto como estas conductas están revelando un sufrimiento psíquico que busca ser escuchado con una escucha psicoanalítica que pueda entender la ansiedad, la depresión infantil enmascaradas en muchas ocasiones tras defensas maníacas e hipomaniacas.

María Herrero en su artículo sobre ***Los dibujos en niños y adolescentes*** nos muestra la importancia del proceso de separación de los primeros objetos para poder acceder al lenguaje como expresión de la capacidad de simbolización y comunicación.

Si pensamos que el desarrollo del pensamiento, el encuentro con el conocimiento evoluciona a partir de las más primitivas emociones y sobre todo de la capacidad de “rêverie” de la madre para

contenerlas ayudando al niño a tolerar sus frustraciones, sus temores a la ausencia, a la separación y el temor a no sobrevivir a la fuerza de sus emociones si no pueden ser pensadas y simbolizadas. La escuela debería cumplir, sobre todo en los primeros años con esas capacidades de maternaje, que permitiera que el desarrollo del pensamiento, del pensamiento verbal y la adquisición de conocimiento, siguieran el ritmo natural del desarrollo del niño, pudiera hacerse cargo de sus temores, de su ansiedad, de sus frustraciones de sus dificultades para el aprendizaje, pudiendo contenerlas y ayudar al niño a elaborarlas y poder disfrutar los logros de su crecimiento y de los nuevos conocimientos que adquirirá día a día, año a año.

Pero la escuela no es solo el lugar del aprendizaje, es también y como señalan alguna de las comunicaciones, el lugar hoy privilegiado del encuentro del niño con sus otros semejantes, donde su ser político y social encuentra su terreno natural. El grupo forma parte de la vida del niño y de su naturaleza, como ser humano siempre vivirá en un grupo, formará parte de distintos grupos, familiares, escolares, profesionales, sociales, políticos..., Paula Mas, Milagros Cid y Milagro Martín Rafecas y Gonzalo Cabello Arribas abordan esta problemática que como señala Paula Mas en su comunicación ***Adolescentes y la función del Grupo*** retomando palabras de S. Freud pone de manifiesto como el hombre lleva una existencia doble entre el estatuto narcisista y el estatuto de intersubjetividad, señalando como pensar en el grupo adolescente significa sobre todo pensar en el lazo social, aunque este lazo social sea en esa edad también un sostén del narcisismo.

La comunicación de Milagros Cid: ***Las bases de la autoridad: Indulgencia y Privación*** señala, como el deseo de aprender corre parejo a cierto grado de aceptación de la alteridad y la asi-

metría. El agradecimiento implica el reconocimiento del valor del otro y la aceptación del don que implica la trasmisión del conocimiento, de la cultura y de los valores. Este sentimiento está reñido con la omnipotencia narcisista que se mueve en un como sí.

Por último, la comunicación de Milagro Martín Rafecas y Gonzalo Cabello Arribas, ***La violencia en el medio escolar*** aborda el análisis de la violencia y la agresividad a través de distintos autores psicoanalíticos, Melanie Klein, D. Winnicott, J. Bergeret, Philippe Jeammet... para contemplar desde un vértice psicoanalítico la violencia en la escuela y el análisis de sus manifestaciones.

Señala el acoso escolar como una forma de maltrato, a veces extremo, entre iguales que se da en el ámbito escolar, pero que también puede darse fuera de este ámbito y en las redes sociales. Enfoca psicoanalíticamente las manifestaciones del grupo, de los agresores y del agredido, intentando profundizar en las ansiedades, destructividad, temores, culpas que el acoso pone de manifiesto.

Espero que este extenso y plural abordaje psicoanalítico sobre los problemas del aprendizaje, del acceso al conocimiento y de la problemática de la escuela como institución, no centrada únicamente en la transmisión de conocimiento, sino también en la transmisión de valores y actividades para aprender a convivir, pueda ser útil a psicoanalistas, psicólogos, pedagogos y también padres y madres, para poder acompañar de manera más profunda y más rica a los niños y adolescentes en la aventura del conocimiento y del aprendizaje para su vida personal y social.

**María Luisa Muñoz**

# **EL PSICOANALISTA EN LA ESCUELA**

**Manuela Utrilla Robles**

## **Introducción**

¿Cómo comprender el entramado complejo que representa la relación entre diferentes disciplinas?

Las perspectivas pueden ser numerosas: estudiar en qué consiste esta relación, intentar partir de las concordancias entre dos profesiones, desarrollar las ventajas de todo intercambio interdisciplinario, describir lo que especifica las dos actividades, reflexionar sobre sus diferencias, y un largo etc.

Pero la cantidad de problemas que se plantean es de una amplitud inabarcable porque la realidad social se ha impuesto a la comprensión de las necesidades para una población dada de resolver ciertos problemas por la interdisciplinariedad. Y esa realidad social depende tanto de las instancias políticas como de movimientos profesionales que han recorrido el ámbito de la salud mental a una velocidad vertiginosa. En ciertos países se promocionaron las especialidades en psiquiatría infantil y en otros en psicología, según sus especialidades respectivas: psicología psicométrica, psicología conductual entre otras, para llegar a la psicología psicodinámica y al psicoanálisis. Hoy en día, y esta es una

versión personal, creo que nos confrontamos a problemas de confusión entre especialidades y de prácticas diferentes.

Para abordar algunas de estas cuestiones creo que la perspectiva histórica nos aporta elementos de comprensión, por lo que empezaré por ella, para reflexionar más tarde en la cuestión de lo situacional, es decir, el trabajo entre disciplinas desde el punto de vista de la situación en la que se encuentran los profesionales de cada una de ellas, para ir vislumbrando las posibilidades de una colaboración fructífera.

## **Perspectiva histórica**

El estudio histórico es complejo porque parte de la psiquiatría infantil íntimamente ligada al psicoanálisis ya que la práctica psiquiátrica con niños evolucionó al psicoanálisis infantil.

Empecemos por comprender la relación entre psiquiatría infantil y escuela: Para adentrarnos en esta relación entre psiquiatría infantil y escuela los acontecimientos históricos me parecen de una gran importancia ya que Claparède, un famoso pedagogo ginebrino que creó las clases especiales para niños deficientes, pensó colaborar con un neurólogo llamado F. Naville.

Si nos preguntamos por qué un neurólogo tiene que intervenir en los problemas pedagógicos, podríamos responder que era para diferenciar las cuestiones propiamente pedagógicas de las neurológicas, puesto que se pensaba que las deficiencias provenían del cerebro.

En realidad, esta hipótesis no podría sostenerse porque tendríamos que demostrar que existían en todos esos niños proble-

mas neurológicos (el porcentaje de esos problemas en realidad era muy bajo y correspondía a las deficiencias físicas).

Creo más bien que esta asociación «pedagogía-neurología» correspondía a una fantasía (que además encontraremos en el transcurso de la historia de la psiquiatría infantil hasta niveles insospechados): *los niños que no pueden aprender normalmente los programas pedagógicos son diferentes, es decir, anormales; anormalidad muy próxima a la locura y, no hay que olvidar que al principio del siglo la locura era diagnosticada y tratada por los neuropsiquiatras (no existía pues una frontera limitada entre la neurología y la psiquiatría).*

El diagnóstico de las enfermedades mentales se hacía siguiendo la nosografía corriente que se basaba en las clasificaciones. J. de Ajuriaguerra dice<sup>1</sup>: «de su colaboración con el neurólogo F. Naville nace entre 1904 y 1908 la primera consulta médico-pedagógica destinada a establecer criterios de admisión y hacer la selección para las clases especiales».

En un estudio titulado «Des élèves a part» del Servicio de Investigaciones Sociológicas del Cantón de Ginebra, su autora D. Felder<sup>2</sup> nos va describiendo de una manera sistemática y realista la evolución y los problemas de esas clases especiales ligadas a toda la práctica de psiquiatría infantil.

---

<sup>1</sup> J. de Ajuriaguerra (1965), *Manual de psiquiatría infantil* Barcelona, Masson

<sup>2</sup> D. Felder (1978), «Des élèves a part», *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*, núm. 11.

Su lectura resulta un tanto espeluznante, ya que pone el dedo en las llagas creadas por un sistema de pensamiento donde la autocrítica institucional parece inexistente, las confusiones entre pedagogía y psiquiatría muy demostrativas, la participación social en la segregación bastante impresionante y el porvenir de los niños muy conflictivo.

Todo un sistema social provocador del dolor, sufrimiento, ineficacia y consecuencias a veces desastrosas.

La autora basa su estudio sobre el problema de las diferencias: «niños diferentes que se clasifican según varias categorías médicas, psiquiátricas o psicológicas; diferentes entre los diferentes». «Nos preguntamos si al final de cuentas esas diferencias no han sido inventadas para que se pueda ordenar en compartimentos tranquilizantes a personas de las que no soportamos sus diferencias, que no asumimos su sufrimiento, que no queremos escuchar lo que expresan por su «inadaptación»<sup>3</sup>.

La autora también se pregunta: «¿Quién diagnostica la inadaptación y según qué criterios?».

Sus conclusiones nos interesan particularmente porque ponen en cuestión las clases especiales «producto de la escuela», deduce la fabricación de las inadaptaciones y cuestiona las instituciones.

Las estadísticas que aporta son muy significativas, ya que los mensajes tradicionales de mantener a los niños en sus colegios, ofrecerles las máximas posibilidades de éxito, velar por su evolución, ayudar a los padres en sus dificultades, proporcionarlos te-

---

<sup>3</sup> La traducción del francés es de la autora

rapias adecuadas, etc. (mensajes incluidos en muchos escritos de la jerarquía institucional) se traducen en que los niños tenían una probabilidad del 42 % de estar en una clase especial (el 42 % de la población) y las niñas de un 24 %.

La probabilidad según las nacionalidades y comparando la enseñanza normal y la enseñanza especializada da los siguientes resultados: «constatamos que los españoles y los italianos están excesivamente representados en la división especializada, cuando los suizos están poco representados».

Las estadísticas son todavía más demostrativas en cuanto a las clases sociales: los niños de clase media tienen el doble de probabilidades de estar en las clases especiales que los niños de la clase alta y los niños de la clase inferior tienen todavía el doble de probabilidad que los de clase media de estar en una clase especializada.

Es todavía más significativo el destino de los niños:<sup>4</sup> «constatamos que las tres cuartas partes de alumnos escolarizados en clases especiales se quedan en esas clases y que solamente un 22 por 100 han podido ser reintegrados en las escuelas ordinarias.

Esta perspectiva histórica que nos hace más comprensibles las confusiones que existen entre pedagogía y psiquiatría infantil, ha marcado la evolución de esta última disciplina. Ya que, como dije anteriormente en mis primeras experiencias en las instituciones médico-pedagógicas, constaté que los pedagogos deseaban transformarse en psicólogos (y de hecho funcionaban como si lo fueran) y los psiquiatras y los psicólogos se ocupaban de las cuestiones escolares sin ninguna competencia en la materia.

Podemos intentar ahondar más en el esclarecimiento de estas problemáticas confusionales poniendo en relación la historia de la psiquiatría adulta y sus dificultades a ser reconocida como una rama de la medicina.

A este respecto recuerdo la impopularidad de los psiquiatras entre los médicos generalistas y la poca motivación dentro de los mismos psiquiatras para formarse en psiquiatría infantil, considerada, en ciertos ámbitos, como práctica más próxima a la filosofía, la magia o la parapsicología que como una especialización psiquiátrica.

Estas dificultades de diferenciación de prácticas médicas y respeto de las diversas especialidades, se encuentra también en el seno de la historia de la medicina ya que en sus inicios también existieron, esta vez por parte de la población, las mismas impresiones de magia, filosofía y parapsicología, por lo que debemos considerar que una ciencia que evoluciona no puede pretenderse que sea perfecta desde el principio<sup>5</sup>.

## **Evolución de la psiquiatría infantil**

Volvamos a 1905, inicio de la psiquiatría infantil, en el que se asocian A. Binet y F. Simon para describir los primeros porcentajes del desarrollo de la inteligencia. Desde ahí hasta nuestros días hemos contemplado varias etapas en la historia de la psiquiatría infantil: la etapa psicométrica, la etapa instrumentalista, la etapa psicoafectiva y la etapa pluridimensional.

---

<sup>5</sup> Ob. cit., pág. 55

En realidad, estas etapas no corresponden a períodos cronológicos, ya que, en la actualidad, pueden alternarse para incluir otras corrientes como la etología, la teoría del aprendizaje, el psicoanálisis, las terapias conductistas y las terapias sistémicas en general.

En cuanto a la llamada etapa psicométrica se caracteriza por la proliferación de numerosos test: de inteligencia, de personalidad, de aptitudes, etc.

La etapa instrumentalista es la que considera al niño compuesto de múltiples funciones cuyos trastornos pueden ser objeto de tratamientos específicos, funciones de lenguaje, motoras, afectivas, y sus tratamientos se van especificando por formaciones que van a ir surgiendo, bien vinculadas a la pedagogía, o a ciertas universidades de psicología: la logopedia, la psicomotricidad, la asistencia social, los apoyos psicopedagógicos y los tratamientos psicoanalíticos.

Todas estas etapas han influido en el sistema de consultas en psiquiatría infantil, ya que un niño era examinado bajo diferentes puntos de vista (test, lenguaje, motricidad, afectividad, etc.) y se pretendía que la comprensión pluridimensional del niño tenía que hacerla el equipo de especialistas formado por todas esas especialidades.

Esta proliferación de perspectivas creo que corresponde a una dificultad para comprender los problemas del niño, sobre todo cuando la situación de consulta estaba tan intrincada con sus problemas escolares, y podemos afirmar que todas estas etapas y especialidades surgen de una relación confusional entre psiquiatría infantil y escuela.

No es de extrañar que en estas circunstancias la creación de instituciones de psiquiatría infantil podía obedecer a una necesidad institucional (ayudar a la escuela) y no a un estudio serio sobre las necesidades de una población dada.

Estas reflexiones podemos hacerlas igualmente para la psicología, ya que, en muchos equipos de salud mental, los psicólogos trabajan con los psiquiatras infantiles sin que exista una limitación clara de sus competencias y se confrontan a los mismos problemas institucionales.

## **El psicoanálisis**

Tanto psicólogos como psiquiatras infantiles que se han formado en psicoanálisis intentan trabajar con sus conocimientos psicoanalíticos para comprender los problemas escolares de los niños.

La formación psicoanalítica implica una especialización larga y rigurosa: después de haber hecho un psicoanálisis personal y una serie de exigencias de formación especificadas por la Asociación Psicoanalítica Internacional (entre 5 o más años), se sobreentiende que se puede practicar el psicoanálisis. Sin embargo, la práctica del psicoanálisis implica una situación muy específica: una demanda personal y un encuadre determinado de tiempo, ritmo, características de una escucha que llamamos de libre asociación, neutralidad y preceptos éticos definidos. El núcleo esencial de esta práctica lo constituyen sus postulados teóricos: puesto que por definición desconocemos el inconsciente y que éste es la base de la formación de síntomas, sufrimientos psíquicos y comportamientos que pueden desbordarnos, lo esencial del psicoaná-

lisis es conocer las causas de los problemas psíquicos y ofrecer una posibilidad de superación. Dicho de una manera resumida, no puedo entrar en detalles técnicos y teóricos que lo avalan.

Una pregunta se impone entonces: ¿Qué hace un psicoanalista en la escuela?

Si es cierto que los conocimientos sobre el mundo psíquico dan a los psicoanalistas una oportunidad de comprender las profundidades del alma humana y sus alteraciones, también lo es que el llamado psicoanálisis aplicado reviste una gran complejidad. Fuera del encuadre del tratamiento psíquico propiamente dicho, la aplicación de conocimientos psicoanalíticos debe ser muy cuidadosa para no convertirlos en psicoanálisis salvaje. Sin embargo, existen pocos trabajos sobre cómo, en qué circunstancias, con qué finalidades y con qué medios abordamos estas cuestiones.

Por estas razones y porque mi experiencia en el trabajo con la escuela me proporcionó muchos elementos de reflexión, escribí un libro titulado *¿Son posibles las terapias en las instituciones?: Estudio situacional*, donde postulé la necesidad de que todo psicoanalista, antes de trabajar en las escuelas, pudiera hacer un estudio minucioso de estos tres componentes: “Que conocimientos posee”, “en qué circunstancias los pone en práctica” y “con qué finalidades”. Hoy en día si lo volviera a escribir, lo llamaría: el psicoanalista en la escuela.

En este breve espacio me es imposible resumirlo, restringiéndome a contar una secuencia de este trabajo: después de haber organizado un pequeño grupo de especialistas y preparado el trabajo de colaboración con los profesores dispuestos a hacer una experiencia nueva, tres de entre nosotros se reunía con una maestra que nos hablaba del problema de los niños. Tampoco

entraré en detalles técnicos y sus argumentaciones. María era una niña española que se encerraba cada vez más en su escuela, creando incluso reacciones agresivas en sus compañeros a las que ella respondía. La maestra lo vivía como un círculo vicioso que ella no podía modificar porque María no la escuchaba, se retraía cada vez más y sus compañeros la ninguneaban. Pero en su relato, la maestra nos aportó otros índices que podíamos trabajar: cuando algo nuevo se producía en clase, ella se mostraba curiosa, un día la maestra recibió una carta y no sabiendo su contenido, la abrió un momento en que los niños hacían un ejercicio. María se la quedó mirando extrañada. Otro día un niño ocultó unos papeles y de nuevo María salió de su mutismo, pidiéndole que no lo enseñara a nadie, como ella hacía con sus dibujos.

Teníamos ya algunos datos para comenzar la experiencia: la maestra hablaría con María y le propondría que metiera sus dibujos en un sobre y se lo entregara a la maestra todos los días, prometiéndola que no los abriría. Al cabo de una semana todos los niños empezaron a interesarse: ¿qué contenían los dibujos y por qué no se abrían los sobres? La maestra respondía que era una experiencia. Al cabo de unos días los padres, que nunca habían respondido a las convocatorias de la maestra, fueron a preguntar qué era esa historia de los sobres. La maestra informó que trabajaba con tres especialistas y que la proposición venía de ellos. Los padres pidieron verlos y nosotros los recibimos con la consiguiente alegría, porque algo empezaba a movilizarse en esa familia. Ellos nos dieron también muchos otros índices para trabajar: ellos no sabían leer ni escribir y se adaptaban mal en Suiza, sintiéndose rechazados y marginados, cosa que pensamos María reproducía en su clase. Pero el hecho que una maestra suiza se interesara por los dibujos de su hija les dejaba perplejos. Alguien se interesaba por ella. Poco a poco María se transformaba en el centro de atención y empezó a participar en las clases. Nosotros, con la

maestra, pensamos que continuaríamos con los sobres y poco a poco íbamos comprendiendo la cuestión de los sobres cerrados, cartas que la familia enviaba sin que los padres pudieran leerlas. Es decir, María reproducía en la escuela muchos de los problemas de la familia. Problemas que paulatinamente pudimos nombrar y que la maestra transmitía. El trabajo con los padres también ayudó mucho al restablecimiento de la situación, porque María enseñaba a los padres a leer. Al cabo de un año María no planteaba ningún problema escolar.

Este ejemplo implica, como en una obra teatral, una cantidad de trabajos previos para que su puesta en escena sea productiva, trabajo de lo situacional en el que se contempla tanto la situación individual del especialista, como los problemas de grupo e institucionales. Para especificar un poco el marco de este trabajo, puedo decir que antes de empezar esa nueva manera de trabajar necesitamos un año de preparación.

Aunque muy condensado como dije anteriormente, espero que estas reflexiones puedan suscitar otros tantos interrogantes del trabajo de los psicoanalistas en la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

de Ajuriaguerra, Juan. (1965): *Manual de psiquiatría infantil* Barcelona, Editorial Masson.

Felder, D. (1978): «*Des élèves a part*», *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*, núm. 11.

Utrilla, M. (1998): *¿Son posibles las terapias en las instituciones?: Estudio situacional*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva

# LOS DIBUJOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

**María Herrero**

¿Qué quieren decir los dibujos de un niño? Nos preguntamos con frecuencia que nos cuentan los niños con los dibujos que realizan.

Algunas de estas producciones son enigmáticas, otros muy claros, pero despiertan interés, aunque sean poco comprensibles. Dibujar es expresar como cada uno ve la realidad.

Los niños y los adolescentes nos dicen mucho a través de sus dibujos, comunican su percepción del mundo y como se vinculan con su entorno, las relaciones afectivas más importantes, las fantasías y la forma en que despliegan deseos y temores desde su mundo interno.

El dibujar está situado en el área del jugar, en el sentido del pensamiento de D. Winnicott, de espacio creativo. Este autor entiende los aspectos lúdicos de una personalidad muy integrados en la capacidad creativa.

Al dibujar los niños expresan interés y concentración, es un compromiso personal con la tarea que realizan.

Este sentimiento también lo observamos en los adolescentes, manifiestan sentido de posesión e intimidad con lo que dibujan.

En los dibujos podemos encontrar una continuidad de un sentimiento de identidad.

Enfrentarse a una hoja en blanco es un importante desafío que resolver, la respuesta habla mucho sobre el que dibuja, plasmará algo del yo que no es consciente.

Ese desafío de la hoja en blanco y como se construye la respuesta, está en el espacio de lo materno, es una pantalla o matriz donde con líneas indicadas por la función paterna, aparecen pinceladas de identidad.

Los dibujos están en relación con el uso del espacio, el concepto de espacio interno indica la constante interrelación entre mundo externo e interno.

El trauma como organizador de la vida psíquica, da lugar a pensar los aspectos de elaboración de los dibujos.

Como se origina el pensamiento y la continuidad entre acción y pensamiento, es un camino para llegar a entender la función simbólica, la aparición de los símbolos y el lenguaje, que en los dibujos tiene un recorrido que facilita leer aspectos evolutivos.

El concepto de creatividad es un espacio intermedio entre mundo interno y externo, el niño en una actividad lúdica recrea la relación segura y suficientemente buena que ha desarrollado en su vínculo con la madre.

Al realizar una actividad creativa encuentra satisfacción en reencontrarse con los vínculos afectivos.

En el proceso de estructuración del psiquismo, la relación entre realidad interna y externa produce la separación de los primeros vínculos, en ese recorrido se va organizando el lenguaje, que implica la capacidad de simbolizar. Acceder a la simbolización abre una vía más elaborada de expresar el impulso, es una distancia entre la descarga del impulso en la acción para acceder a una representación.

El juego y los dibujos son caminos privilegiados para comprender el significado de crear, como espacio transicional entre el yo y los objetos.

La formación del pensamiento está en relación con la capacidad de reconocer la ausencia del primer objeto, es un vacío que se llena con una actividad psíquica diferente y constituyente.

Es un camino que parte de aspectos concretos hasta acceder a lo simbólico en un recorrido del mundo emocional que se estructura en la separación de la madre como primer objeto y la capacidad de reconocer la separación y representarla.

¿Que es la actividad de representación? Es la capacidad de transformar el sentimiento, en algo diferente, es plasmar en un dibujo un sentimiento que por esa transformación puede ser conocido, por sí mismo o por otro.

Es característico del pensamiento humano crear una realidad que transforme las necesidades básicas, que son los aspectos más regresivos de una persona, en construcciones simbólicas.

En ese sentido están los sueños y las fantasías, son una expresión del sentimiento de identidad. Son actividades psíquicas que dicen de lo no conocido y por conocer de una persona.

El pensamiento es la posibilidad de encontrarnos en el camino de la identidad, es un lugar entre lo percibido y lo deseado, es lo que definimos como la constante relación entre realidad interna y externa.

El dibujar está en el área del pensamiento visual, que son los sueños y las fantasías, más cercanos a lo inconsciente, pero como en el sueño hay una actividad simbólica de enmascaramiento y transformación en un contenido que incorpore el principio de realidad.

Este proceso de reconocimiento de la realidad tiene relación con la operación de diferenciar lo intelectual de lo emocional.

La evolución del proceso de diferenciación está también en constante relación con el espacio y el tiempo.

En la elaboración de los dibujos concepto de espacio es básico. El uso que se haga del espacio habla de la vivencia de espacio interno, y de la diferenciación entre el adentro y el afuera, no solo como conceptos espaciales sino la relación que tiene una persona con el mundo externo.

Vuelvo a recalcar la importancia del proceso de separación de los primeros objetos para poder acceder al lenguaje como expresión de la capacidad de simbolización, y comunicación.

Los dibujos comunican algo de la vida emocional de la persona que lo hace, pero no siempre podemos entender, hay dibujos dirigidos a una descarga sin haber pasado por el proceso de elaboración o simbolización, más bien son dibujos evacuativos.

Esto es importante desde el punto diagnóstico, ya que permite conocer el funcionamiento del psiquismo, la capacidad simbóli-

ca, o por el contrario bloqueos o fallos en la estructuración que impiden el acceso al símbolo.

El concepto de espacio está estrechamente relacionado con el esquema corporal, forma parte del proceso para acceder a un yo diferenciado y separado de los primeros objetos.

El esquema corporal es un concepto que abarca aspectos perceptivos, cognitivos y afectivos, es la base donde se sostiene el primer reconocimiento del sentimiento de identidad, y las primeras vivencias con respecto al entorno desde lo corporal.

Por este motivo el dibujo de la persona humana es muy significativo, revela la imagen corporal que cada persona tiene de sí mismo, como se sitúa en el entorno y la forma en que se relaciona con este y consigo mismo.

El estudio del dibujo sobre la persona tiene un recorrido evolutivo que comienza en los garabatos y monigotes propios de los primeros dibujos infantiles.

El niño garabatea placenteramente y produce monigotes, no los dibuja como los ve sino como los concibe, o más exactamente como se concibe a sí mismo y esto en función de su grado de madurez psicomotriz. La noción de esquema corporal determina a cada edad la representación de la figura humana.

El estudio de la ejecución de la figura humana es un medio para apreciar la capacidad intelectual y maduración de un niño. Es interesante como también permite conocer la importante interrelación de los contenidos emocionales que condicionan el desarrollo intelectual de una personalidad.

Podemos estructurar algunos hitos en la evolución del grafismo.

La fase del garabato, (antes de los 3 / 4 años) son formas, sin que el niño intente aparentemente dar un significado, pueden tener la categoría de ejecuciones evacuativas, como descarga motoriz, en un desarrollo normal estas actividades son importantes como pre simbólicas. Estas producciones dan paso a la evolución de estas formas cuando cierran el círculo e intentan dar nombre al monigote.

Fase del realismo infantil, (desde los 4 a los 7 años aproximadamente), es interesante lo fortuito del realismo infantil, se puede conocer cómo percibe y transforma cada niño el mundo externo, estas transformaciones están en relación con la realidad interna del niño. Evolutivamente es un momento edípico, se produce un gran avance en la simbolización. En este período la entrada en el proceso de aprendizaje condiciona la producción del grafismo.

Fase del realismo visual, (entre los 7 y 12 años) desde el punto de vista perceptivo hay una evolución en la perfección de datos y detalles, por esto es posible conocer más contenidos neuróticos en la producción gráfica de un niño.

Pseudo-naturalismo (desde los 14 años es propio de la adolescencia). Cobra mucha importancia todo lo que atañe a el cuerpo y la capacidad de expresar el pensamiento abstracto, como culminación del funcionamiento simbólico.

El aporte clínico de los dibujos tiene dos caminos diferentes. Como entrevistas diagnósticas, y como parte de un proceso de psicoterapia.

Los gráficos en un diagnóstico pueden ser aplicados como test gráficos, o como entrevistas libres donde se ofrece al niño o adolescente dibujar como parte de las primeras entrevistas.

Los test que más se conocen son: Dibujo Libre, Figura Humana, El test de la Pareja, El HTP, y el test de la Familia.

Es muy diferente analizar estos dibujos que responden a una pauta, aunque sea un dibujo libre, que cuando el niño o adolescente elige dibujar como parte de la entrevista.

Los test gráficos pautados condicionan la relación entre la persona y el terapeuta, el entrevistado puede sentir la exigencia a dar información, desarrollando inquietud o desconfianza, o sentirse observado en aspectos de rendimiento intelectual.

Es indispensable tener presente el relato que acompaña al dibujo construido como un cuento o describiendo lo que se ha dibujado.

Se obtienen datos que se valoran como significativos del funcionamiento psíquico.

No es un diagnóstico estático, al contrario, ayuda a llegar a conclusiones orientativas. No es solo información estadística, son datos integrados del funcionamiento psíquico (deseos, temores, defensas) que en su interpretación se evita información aislada y parcial.

En las primeras entrevistas de un adulto, el material verbal y preverbal, indica como se resuelve un conflicto (la entrevista), el dibujar, tanto la forma como el contenido indican como un niño o un adolescente responde a la situación nueva.

La técnica de la asociación libre no es aplicable de la misma forma en niños, se ha reemplazado cuando es necesario por los juegos y dibujos.

Los padres traen un motivo de consulta que muchas veces no coincide con lo que el niño o el adolescente comunica como preocupación prioritaria, los dibujos permiten conocer las inquietudes y las defensas que se despliegan desde el niño y el adolescente.

Hay tres planos de interpretación orientativos para comprender los dibujos.

1. *Plano gráfico*, en este punto la forma en que se sostiene un lápiz y los trazos de puntos, rectas o curvas, revelan aspectos psicológicos de la motricidad, en relación con las disposiciones afectivas. En los trazos del dibujo hay que distinguir la amplitud y la fuerza. Las líneas trazadas con movimiento amplio y que ocupan buena parte de la página indican una gran expansión vital y fácil extraversión en las tendencias. Por el contrario, si el movimiento es restringido con líneas curvas puede deducirse inhibición y tendencia a replegarse en sí mismo. La fuerza del trazo se ve también en el grosor, la intensidad del color y la marca que deja en el papel. Un trazo fuerte refleja tensión, fuertes pulsiones, lo contrario que expresa un trazo débil que está más en la línea de la inhibición. Estos elementos pueden combinarse. Un trazo fuerte y expansión en el medio, habla de tendencias a la actuación, si esa fuerza está contenida en el interior de la persona es expresión de aspectos obsesivos. Estas combinaciones se dan también con el trazo débil. No siempre el trazo es uniforme, es necesario combinar el trazo con el uso del espacio. El sector de la página ocupado por el dibujo tiene relación con las nociones clásicas sobre el simbolismo del espacio.

Dibujar en el sector inferior de la página habla de los instintos de conservación, son los aspectos más primitivos de la personalidad, es frecuente que síntomas de desvitalización presentes en depresiones, se manifiesten usando principalmente ese sector. El sector superior es el de la imaginación e idealización, generalizando se puede decir que el sector de la izquierda indica tendencias regresivas, un exceso de espacio en blanco inhibición.

En el plano de la ejecución es importante señalar que los niños con dificultades motrices ejecutan trazos que confirman daños neurológicos.

2. *Plano de las estructuras formales.* La ejecución del dibujo es testigo de la madurez del que dibuja, en la figura humana por ejemplo como dibuja cada parte del cuerpo, detalles, proporciones y agregados significativos. La estructura formal de un dibujo señala la colocación de las distintas partes del dibujo, interacciones entre personajes y el marco inmóvil o animado en que actúan. Se observan aspectos sensoriales o racionales dentro del estilo del que dibuja. El tipo racional es un dibujo apegado a la norma, puede llegar a ser una producción estereotipada y con escaso movimiento en los personajes, aislados unos de otros, pero con frecuencia dibujados con cuidado extremo y detalle preciso. Las líneas rectas y ángulos predominan sobre las curvas.

El dibujo sensorial es expansivo, creativo, en un grado extremo puede ser un dibujo disperso, que es propio de rasgos histéricos, el racional que puede transformarse en un dibujo empobrecido por el exceso de apego a la norma, es frecuente en trastornos obsesivos. El niño en edad escolar está más interesado por las pautas y reglas de adaptación al medio. Es el período de latencia donde existe una preeminencia de los aspectos racionales, en este período está más seguro

con un dibujo pautado que libre. Los adolescentes, tienden a romper las normas y pautas, esto marca el estilo de sus dibujos. Es un dibujo menos racional, con rasgos de impulsividad.

3. En el *plano del contenido*. El psicoanálisis aporta informaciones valiosas en la interpretación de un dibujo. Hay que recordar que es diferente una entrevista diagnóstica, que un dibujo en un proceso analítico. Si es una entrevista diagnóstica es necesario tener presente que la situación genera ansiedad, conocemos las defensas que operan más activamente y las identificaciones que se despliegan en el dibujo realizado. El niño y el adolescente dibujará según su deseo. El ser creador permite dominar situaciones que le traumatizan, va a poner en juego las capacidades de elaboración en el pasaje de la pasividad a la actividad. Es indispensable considerar el relato y las asociaciones al dibujo. Como en el trabajo del sueño el camino de elaboración está señalado por la búsqueda de lo placentero (deseo) y el rechazo de lo doloroso, los dibujos pueden representar la capacidad psíquica de responder a la angustia desplegando las fantasías que responde al deseo inconsciente. El descubrimiento de S. Freud del juego (juego del carrete) como una elaboración de la situación traumática, abre la posibilidad de entender los dibujos desde esa perspectiva, tienen la misma función de un espacio de comunicación y simbolización de lo traumático.

Situaciones clínicas frecuentes en los dibujos. La angustia es una señal de alarma que se pone en funcionamiento ante un peligro desde el exterior o interior del yo. Cuando es desde el exterior puede indicar un conflicto de rivalidad fraterna, se desarrollan una serie de estrategias destinadas a evitar el dolor psíquico, por ejemplo, eliminar el rival, estas estrategias pueden ser, por ejemplo,

ocupar el lugar del rival. Lo importante es conocer la valoración de un personaje, para orientarnos en estos ítems están estos puntos de análisis:

- A) Es el primero que dibuja.
- B) Ocupa un lugar predominante, tamaño y le dedica especial valoración.
- C) La colocación cerca de los poderosos, los otros personajes miran hacia él.

Al contrario, la desvalorización es:

- a) Representarlo en un dibujo más pequeño que los demás.
- b) Colocarlo en los márgenes de la página.
- c) No darle lugar o nombre.

En las fobias la angustia se desplaza y proyecta en un objeto nuevo. La incorporación de animales es esperable en los dibujos, es accesible proyectar en los animales agresividad que es percibida como peligrosa, se evita la angustia por el desplazamiento. La agresividad proyectada en un animal es una deformación y simbolización por la censura. Una estrategia defensiva frente a las fobias es la identificación con el agresor para evitar la angustia fóbica. Es frecuente proyectar en animales contenidos regresivos y de desamparo que responden a la angustia de separación. Cuando la angustia proviene del interior del yo, las estrategias defensivas ante la irrupción del impulso tienden a evitar el peligro proyectando en el conflicto en el exterior (fobias). Cuando no se externaliza el conflicto, la autoridad de los padres por identificación, se organiza en una instancia superior que critica, censura y castiga. Esta

angustia se expresa en sentimientos de desvalorización del yo y sometimiento a las figuras de autoridad, dibujan castillos, banderas, símbolos de autoridad. Un exceso de control de la agresividad lleva a desvalorizaciones sobre sí mismo, intensos sentimientos de culpa, los dibujos son expresiones de pérdida (hojas caídas, lluvia, personajes desvitalizados), estos sentimientos depresivos generan defensas regresivas, que también hablan de desvalorización, e identificaciones con personajes débiles e indefensos. La angustia de castración busca disimular el conflicto ocultando en los personajes características de identificación sexual, o sobredimensionar la fuerza y potencia física de los personajes. Los conflictos edípicos suelen estar en relación con expresiones de rivalidad fraterna, y la intensificación de la sexualidad en los personajes dibujados. La relación e identificación edípica se conoce por el intercambio de los personajes del dibujo, el exceso de preocupación por personajes exclusivamente femeninos o masculinos que indican una fijación. La exclusión atañe al conflicto de rivalidad edípica desencadena el deseo de eliminación del rival, o desvalorización de un personaje. Conocemos que el proceso de identificación con las figuras parentales es la evolución del conflicto edípico. Los aspectos pregenitales de la sexualidad, la oralidad, se representa en las figuras humanas, señalando especialmente bocas, dientes grandes, contenidos de comida, resaltar las escenas de alimentación. La analidad se expresa en dibujos con manchas, borrones, y expresiones directas de placer anal. El cambio en la adolescencia revoluciona la imagen corporal, los atributos físicos de diferenciación de sexos desencadenan angustia que se expresa por una fijación al cuerpo y una intensa preocupación por la definición de la identidad sexual. Esto se traduce en dibujos de figuras humana remarcando detalles corporales, sobre todo rasgos de definición sexual, o por el contrario una total inhibición de lo corporal. La regresión edípica como paso para culminar los procesos identificatorios, hace presente en los dibujos adolescentes

reacciones impulsivas, conflictos entre personajes. La búsqueda de su identidad aparece en los dibujos de símbolos identificatorios de pertenencia a grupos y organizaciones. La preocupación por los nuevos vínculos sobredimensiona la angustia ante la exclusión. La preocupación excesiva por el cuerpo es esperable cuando están presentes enfermedades físicas, o defectos físicos muy significativos.

Estos ejemplos clínicos hablan de psiquismos que han accedido a procesos simbólicos, no he mencionado dibujos psicóticos, ni dibujos evacuativos de conflictos donde no hay trabajo de elaboración.

Son reflexiones generales sobre los dibujos y la riqueza de su interpretación para conocer el psiquismo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aberastury, A., (1968): *El niño y sus juegos*. Barcelona, Editorial Paidós.

Anzieu, D., (1995): *El Yo–Piel*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S., (1920): *Más allá del principio de placer*. En O.C. T XVIII – Buenos Aires, Ed Amorrortu.

Rabin, A., (1999): *Técnicas proyectivas para niños*. Barcelona, Ed. Paidós.

Winnicott, R. D., (1971): *Realidad y juego*. Barcelona, Editorial Gedisa.

# ADOLESCENTES Y LA FUNCIÓN DEL GRUPO

**Paula Mas**

## **Introducción**

Entre el aislamiento y el lazo social, entre momentos de soledad y momentos de socialización, emerge ese movimiento pendular desde el “yo” al “nosotros”, que refleja la articulación o fractura, entre los actos psíquicos narcisistas y los actos psíquicos sociales, (S. Freud, 1921, p. 67). La regulación de esta economía narcisista, en crisis en la adolescencia, dependerá de cómo se reorganice durante este segundo tiempo de la sexualidad, el complejo superyó-ideal del yo. Según E. Galende, se trata “de una dialéctica no resolutive, en la que ambos se oponen y regulan” (Galende, 1992, p. 227).

Estamos en el albor del siglo XXI, en plena euforia de la tecnología virtual. ¿Qué particularidades se pueden observar, en los adolescentes, inmersos en la era de Internet, en ese vaivén desde el “yo” al “nosotros”, desde lo individual a lo grupal? ¿Qué elementos dan cuenta de la tensión entre el yo ideal y el ideal del yo? Si se dirige la mirada hacia la construcción del grupo adolescente, se constata como al parque, a la plaza, a la discoteca, al club, tradicionales espacios de reunión entre los jóvenes, se les han ido añadiendo otros modos de encuentro, de relación, conse-

cuencia de la 'realidad virtual': chats, blogs, whatsapps... Surge la pregunta, ¿cuál es la transformación que la presencia de Internet está produciendo sobre las nuevas formas de vinculación entre los adolescentes? ¿Cómo se manifiesta el malestar subjetivo de los jóvenes en la sociedad de la tecnología virtual? Se han creado territorios de socialización nuevos, que permiten un abordaje, por ahora, muy parcial de las consecuencias psíquicas que éstos tienen sobre los adolescentes. Muchas cuestiones; preguntas que quedan abiertas.

La reflexión que se propone a continuación abre el interrogante sobre el poder que, en la construcción de la subjetividad de los adolescentes, en esa dialéctica desde el "yo" al "nosotros", tienen estos determinantes socioculturales. La tecnología ligada a Internet es hoy una presencia en nuestras vidas. Muchos de estos artilugios estimulan, sin saberlo, la condición perversopolimorfa que habita en nosotros. Entre los adolescentes, esta estimulación no intencional y de carácter inconsciente, produce efectos ruidosos debido al debilitamiento de los diques anímicos, consecuencia del levantamiento temporal de la represión durante la pubertad. Así, se pueden encontrar actos que se corresponden con el par voyeurismo-exhibicionismo, donde adquiere protagonismo lo público frente a un notable desdibujamiento de la intimidad, de lo privado. Asimismo, se observa el predominio de la imagen sobre la palabra, en un cierre de la temporalidad sobre la inmediatez de la respuesta y no sobre la espera. Desde un lugar distinto, la omnipresencia de lo virtual alejaría el fantasma de la soledad y generaría la confusión entre la capacidad de estar solo y el vivir aislado (Galende, 1992, pg. 327). Estos efectos son algunos de los que contribuyen a pensar en el lado oscuro del uso de lo virtual. Sin ser conscientes de ello porque no hay reglas y todo parece legitimado, se estimula un modo de pensar y de ac-

tuar ligados a una dinámica narcisista que inviste, entre otras áreas, la falta de límites.

Hablar de los adolescentes, no obstante, podría hacer pensar en la realidad de un conjunto homogéneo. Y no hay una única adolescencia, sino adolescentes. De la misma manera, hablar del lado oscuro de la tecnología y de las emergentes redes sociales, no significa que desde éstas no se generen también nuevos modos de lazo social, ligados a la pulsión de vida. En este trabajo, se ofrece una perspectiva del mundo de los adolescentes y la función del grupo que no pretende abarcar toda la complejidad de esta temática.

## **Los determinantes sociales**

El hombre, de manera natural, ha dirigido su interés siempre en una doble dirección: hacia los otros y hacia sí mismo, hacia el establecimiento de lazos sociales y hacia el contacto consigo mismo. Desde la familia, la pareja, los amigos, el trabajo, el sujeto se mueve hacia esas otras parcelas privadas, parcelas de silencio, de intimidad, “en las cuales la satisfacción pulsional se sustrae del influjo de otras personas o renuncia a éstas”, (S. Freud, 1921, p. 67). A través de esta dialéctica equilibrada entre el adentro y el afuera de nosotros mismos, y aunque no sea ésa exactamente la fórmula que conduzca a la felicidad al menos sí es sabido que, cuando una de estas dos direcciones se bloquea, la vía de la satisfacción queda penalizada: “Al final, uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo, y por fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración, no puede amar”, (S. Freud, 1914, p. 82).

A lo largo del siglo XX, predominó una dirección libidinal cuyo eje era el compromiso social, la solidaridad con el grupo. La entrega a un colectivo humano definía la posición del hombre frente a la sociedad y frente a sí mismo. El lugar que la familia ocupaba entonces, como lugar de referencia, permitía un sentimiento de pertenencia a la comunidad y facilitaba la construcción de una identidad estable en el tiempo. Desde finales del siglo XX, la posición del hombre frente a la sociedad y frente a sí mismo asistió a un giro significativo. Este fenómeno no se produjo de la noche a la mañana, sino como consecuencia de un largo proceso en el que, al menos, dos factores intervinieron decisivamente: la caída de los idealismos ligados a la construcción del ideal del yo, y el desarrollo de las tecnologías; especialmente, de Internet. De esta manera, se fue generando un terreno abonado para el surgimiento de otro modelo social que, para algunos autores, respondería según un funcionamiento narcisista (K. Gergen, 1997).

De aquellos ideales depositados en las tareas sociales, se ha rotado hacia la idealización del sujeto mismo. “El narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo en sus relaciones consigo mismo y su cuerpo, con los demás, con el mundo y el tiempo; un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales”, (G. Lipovetsky, 1986, p. 50). A medida que se ha ido debilitando el compromiso por lo social, ha ido surgiendo una obsesión centrada en el propio bienestar: aparece el hombre como proyecto de sí mismo. La dimensión atemporal del estado narcisista identifica un único tiempo válido: el presente. Se destierran la tradición –referida al pasado– y el proyecto –referido al futuro-. “Hoy vivimos para nosotros mismos, sin preocuparnos por nuestras tradiciones y nuestra posteridad: el sentido histórico ha sido olvidado, de la misma manera que los valores y las instituciones sociales”, (G. Lipovetsky, 1986, p. 51). Atendiendo, por ejemplo, a los mensajes publicitarios, parecería, entonces,

que el tiempo se despliega ante nosotros bajo un único plano, el de un presente indefinido que respondería al desinterés por los dos grandes misterios de la vida: el de nuestros orígenes y el de nuestra muerte.

La fantasía de autoengendramiento se desprende de esta dinámica narcisista. El adolescente encuentra mayores dificultades para realizar su proceso de historización, identificarse como sujeto de una historia que lo precede y que lo proyecta hacia el futuro (M. Leivi, 1995). La pregunta por la identidad, ¿quién soy yo? sigue ahí, latiendo en el fondo de cada adolescente, a pesar de la seducción que las máscaras de una sociedad de la tecnología prometen: “Nuevos progresos, acaso de magnitud inimaginable, en este ámbito de la cultura, no harán sino aumentar la semejanza con un dios”, anticipó S. Freud en su *Malestar en la cultura*, (S. Freud, 1930, p. 91). No obstante, el bienestar material no calma el desasosiego emocional ni da respuesta al adolescente sobre el sentido de su vida.

Este clima social confronta al sujeto con un doble debilitamiento, debilitamiento de la autoridad y del lazo social. Progresivamente, se ha ido promoviendo la desactivación de lo colectivo, enfocando la atención hacia el individualismo. Es, además, en las grandes ciudades donde más se acusa el estado de aislamiento entre sus habitantes. Un estado de aislamiento que, como dice E. Galende, no hay que confundir con la capacidad de estar solo.

Las largas jornadas de trabajo, los grupos familiares deconstruidos, la desaparición de la fratría y la presencia del hijo único, el desarraigo y los movimientos migratorios, la omnipresencia de las nuevas tecnologías, convergen hacia la caída del lazo social. Este progresivo relajamiento de los lazos identitarios empobrece el contacto emocional. A la crisis de identidad normal de todo

adolescente, se le añade este impacto de desligadura, pudiendo acrecentar la pérdida sobre el sentido de la existencia. Se despliega una angustia ligada más al vacío, a la inconsistencia que al sentimiento de culpa.

Entre los jóvenes, ese empobrecimiento del lazo social se puede observar de muchas maneras y pone de manifiesto la importancia que para el adolescente tiene la pertenencia al grupo, no solo en su función de socialización sino también y muy específicamente, en su función de reorganización de un aparato psíquico que está siendo atravesado por una crisis identitaria.

Las macrofiestas, los botellones, muestran a la sexualidad como un acto de descarga de una excitación corporal, desligada del amor. Si en otros tiempos en los que la represión ocupaba un lugar protagonista, era la sexualidad genital lo prohibido, el tabú, hoy son los sentimientos los que quedan relegados; es aquello de lo que no se habla.

*Maribel (16 años):* “Nos pasamos toda la noche chateando, hasta que él me empezó a pedir que me quitara la ropa, que me tocara y..., yo lo hice. También, él lo hizo. Tenemos grabado todo lo que hicimos. Luego, en el Instituto, es como si no nos conociéramos. Lo pasamos bien y eso es lo que cuenta. Mis padres piensan que estuve estudiando en mi habitación todo el fin de semana. Y sí, también, lo hice. Eso es lo bueno que tiene Internet. Te da lo que quieres sin tener que moverte. Si no lo tuviera grabado, pensaría que fue un sueño, que nunca ocurrió”.

El encuentro sexual de esta adolescente a través de la cámara de video con un compañero del Instituto funcionaría a la manera de un sueño, tal y como ella relata. Solo la grabación deja constancia de que el encuentro ‘virtual’, no fue solo una fantasía.

Este modo de relacionarse con el otro, además de “darte lo que quieres sin tener que moverte”, les da a los dos adolescentes la posibilidad de iniciar sus juegos con el otro sexo sin tener que exponerse ni comprometerse demasiado. Una modalidad fóbica se escondería por detrás de ese despliegue exhibicionista-voyerista.

La presencia de sustancias excitantes durante los fines de semana, se presentan como condición de la diversión: bajan los umbrales de conciencia, el antipático superyó pierde parte de su función persecutoria, y se da un “encuentro” más allá de la conciencia, más allá de las palabras. Es difícil trazar la línea entre lo que es consumo y lo que es abuso de estas sustancias y el efecto que producen; pero sí se toma como constante el que éstas sean un gran facilitador de los encuentros entre adolescentes.

¿Cómo nombrar el conflicto, identificar una angustia, analizar un bloqueo, realizar un ejercicio de autocrítica, cuando la tendencia a la acción es un rasgo propio en los adolescentes? Durante la adolescencia, la intensidad de lo pulsional se une a un incipiente desarrollo de la lógica-formal, evidenciando la dificultad para la figurabilidad del conflicto. Requiere un esfuerzo la comunicación no solo con los padres y educadores sino también entre los pares.

Este debilitamiento de la comunicación verbal parece haber encontrado su contrapartida en el lugar que la imagen ha conquistado. S. Freud advertía sobre este fenómeno de carácter hipnótico: “El pensamiento en imágenes es solo un muy imperfecto devenir-consciente. De algún modo, está más próximo a los procesos inconscientes que el pensar en palabras...” (S. Freud, 1923, p. 23). En la misma línea, Román Gubern lo explicaba de la siguiente manera: “las imágenes por su naturaleza icónica tien-

den a hablar el mismo lenguaje que los sueños” (Gubern, 1996, p. 76).

Los adolescentes, envueltos en esa turbulencia pulsional que debilita los diques anímicos y que conviven en esa lucha entre quedar adheridos a las figuras de la sensorialidad (la estimulación intensa, la velocidad, las sustancias excitantes o narcotizantes...) o empujar hacia el ‘progreso en la espiritualidad’ (el acceso a una mayor complejización psíquica), se convierten en presa fácil de la imagen y de sus códigos. ¿El riesgo? Quedar atrapados en un universo regresivo y fusional. Y en solitario. O en redes de socialización virtuales.

¿Se puede hablar de realidad virtual? ¿Algo puede ser real y virtual al mismo tiempo? Para Gubern, se trata de un oxímoron. Entonces, la realidad virtual es una realidad perceptiva sin soporte objetivo; es una pseudorrealidad alternativa, (R. Gubern, 1996, p. 156).

¿Se podría pensar en esos términos, de ‘pseudorrealidad alternativa’, cuando observamos los dormitorios-búnker-cocoons que algunos adolescentes han construido? La condición normal del adolescente es vivir momentos de aislamiento en su “cueva” particular. Es un modo regresivo que permite la elaboración de ciertas tensiones propias a su temporalidad psíquica. Son las ansiedades y temores frente a los desafíos de la crisis identitaria los que empujan al adolescente a esos momentos de retrainimiento. Por ello, estos dormitorios-búnker-cocoons cumplen una función de reorganización psíquica. La patología aparece cuando el adolescente solo encuentra un sentido de ser ahí dentro. En ese caso, el yo ideal se erigiría como sostén único del narcisismo del adolescente, viviendo una vida virtual que lo alejaría del contacto con la realidad.

La fijación a una lógica de la sensorialidad remite a un funcionamiento mental caracterizado por la descomplejización psíquica. En estos casos, se desplegaría un apego a la necesidad de estímulos cada vez más intensos y/o violentos, de desenfreno pulsional, (S. Quiroga, 1994). Es el territorio del yo de placer purificado, en esa ilusión de reencuentro con el paraíso perdido. Es el reino de la droga (sexualidad oral), del vandalismo y de la delincuencia (sexualidad anal), de la promiscuidad sexual. ¿Qué se desmiente desde este lugar psíquico? El encuentro con la angustia de castración, la diferencia de generaciones y de sexos.

Este entrecruzamiento entre el paradigma social actual, en el que caen el lazo social y las figuras de autoridad, junto a la presencia de Internet, y la turbulencia pulsional del adolescente, empujan al joven más hacia la descarga que al pensamiento, más hacia el goce que hacia el placer.

## **El adolescente y el grupo**

Para S. Freud, el hombre lleva una existencia doble: vive en esa imposible oscilación, constante y necesaria, “entre ser fin en sí mismo y eslabón de una cadena”; entre el estatuto narcisista y el estatuto de la intersubjetividad, (S. Freud, 1914, p. 76). ¿Cómo se organiza esta dualidad entre los jóvenes de hoy en función del paradigma de partida?

La doble dirección de la libido, objetal y narcisista, se observa en ese movimiento planteado previamente, en el que todo adolescente articula su vida entre tiempos de aislamiento donde recrea una intimidad placentera, protectora o defensiva, elaborativa, a partir del diario íntimo, la lectura, la música, la poesía, el fanta-

seo..., y tiempos de socialización, de encuentro con sus pares, en el parque, el club, la práctica de un deporte, la discoteca, campamentos, etc.

En ese vaivén, la patología más grave recaerá en la autoexclusión social, a favor del aislamiento, puro cultivo del yo ideal, de un mundo imaginario no confrontado con el mundo real, como si lo que ese joven realizara fuera una gimnasia mental que potenciará una fantasía megalómana. Últimamente, los medios han dado a conocer los actos violentos que, en nombre de alguna idea mesiánica, han protagonizado jóvenes en diferentes lugares del mundo, con ese perfil de aislamiento social (Utoya en Noruega, julio de 2011; Palma de Mallorca en España, octubre, 2012; Newton en EE. UU., diciembre de 2012). El yo ideal se erige como único modo de sostén narcisista.

Por el contrario, desde el otro polo de ese vaivén, el del encuentro social, las exigencias pulsionales individuales se someten a las normas del grupo. Se trata de poder compartir, ceder, negociar, pactar, debatir... Es una experiencia fraterna. Desde esta posición, el ideal del yo protegería frente al protagonismo individualista.

Pensar, entonces, en el grupo adolescente, significa pensar en el lazo social. Y ya se trate de los adolescentes o de los adultos, el lazo social siempre será, siguiendo a S. Freud, una exigencia psíquica con objeto de poder neutralizar esa tendencia extrema del narcisismo primario que, en última instancia, lleva al desligamiento del otro. En ese desligamiento actuaría la pulsión de muerte, (E. Galende, 1992, p. 320).

Las dos caras del progreso siempre van a estar ahí, bien empujando hacia lo constructivo, hacia el crecimiento a partir de

lo nuevo; o bien, empujando hacia el nihilismo, el aislamiento individualista, especialmente si se tiene en cuenta el encuadre de autosuficiencia que las nuevas tecnologías han procurado. Si bien los determinantes sociales están presentes para todos, la singularidad de cómo éstos afectan al adolescente remite, esencialmente, a su posición intrapsíquica y a sus vínculos más cercanos, la familia.

Desde una perspectiva constructiva, se observa cómo las nuevas tecnologías pueden facilitar y estimular la organización de nuevos modos de lazo social, especialmente, entre los adolescentes. El blog es un ejemplo de ello. Un joven de 15 años cuyos padres acababan de divorciarse, se comportaba en su vida cotidiana “como si nada hubiera sucedido” en la familia. No hablaba del divorcio, ni de sus pensamientos o sentimientos. Se mantenía al margen de las discusiones que tenían lugar entre su madre y sus hermanos, como si a él todo eso le diera igual. Este mutismo unido a que vivía recluido en su dormitorio inquietó a sus padres. Un día, su madre descubrió que su hijo no era ese “ente” raro que vivía indiferente a la familia. Julio escribía un blog en el que expresaba cómo se sentía ante la separación de sus padres, lo que pensaba, la responsabilidad que sentía por ser el mayor ante sus hermanos, etc. Los amigos que participaban en el blog le respondían a partir de sus propias experiencias. Esta situación compartida dio lugar a la formación de un grupo virtual de ‘hijos de padres divorciados’ que les facilitó un espacio donde expresar sus sentimientos, temores, ansiedades, indignaciones, etc.

La función principal del aparato psíquico es ligar y, siguiendo a Green, “representar es ya ligar, pero pensar es religar las representaciones de un modo no especular” (A. Green, 1990, p. 107). ¿Se podría pensar, entonces, que lo que Julio y sus amigos del grupo virtual hacían era un trabajo de elaboración? A. Green

delimita que la ligazón se puede aplicar tanto a las energías como a los contenidos (Ibíd, p. 107). En este sentido y siguiendo a René Kaes (E. Jaroslavsky, 2010), el grupo se encontraría organizado como un aparato psíquico. Se constituye una realidad de grupo que liga y transforma el material psíquico, y produce sus efectos sobre la constitución inconsciente del sujeto.

El grupo también cumple una función de neoapuntalamiento; en particular, en patologías límite en las cuales el déficit en la estructuración narcisista queda compensado por el narcisismo de grupo. Pablo, aún un púber en su desarrollo corporal había sido objeto de *bullying* en el colegio a la edad de 13 años. Su rendimiento académico hasta ese momento muy bueno había disminuido sensiblemente, así como su interés por asistir a clase, hasta llegar a generar un proceso inhibitorio sugerente de una situación traumática. Surgió, como idea de un familiar, la posibilidad de que la pertenencia a un equipo de baloncesto, le sirviera para restituir el narcisismo dañado. Resultó que Pablo comenzó a destacar en el ejercicio de ese deporte, a sentirse integrado en ese equipo, a desarrollar una nueva área identitaria y que, todo ello, unido a un desarrollo corporal importante —el estirón—, contribuyó a que volviera a acudir al colegio y a ser capaz de enfrentarse a sus compañeros “matones”.

Lo traumático en Pablo se encontraba sobredeterminado: en un nivel, el *bullying* actuaba como un disparador-repetición de una situación de maltrato paterno en el hogar de origen. En otro nivel, su retraso madurativo lo hacían sentirse aún más niño que adolescente.

Formar parte de un grupo deportivo, de ocio, cultural, etc., abre la posibilidad al adolescente de elaborar la rivalidad, los celos y la competencia fraterna, unido a la descarga pulsional por

medio de la motricidad, que aún no está preparada para la vida sexual. Al mismo tiempo, sirve de apuntalamiento en situaciones familiares de origen disfuncionales.

La participación en el grupo defiende al adolescente de las ansiedades preedípicas y edípicas, ansiedades que se desencadenan precisamente porque lo pulsional irrumpe resignificando el primer tiempo de la sexualidad: el Yo tiene que resignificar la diferenciación yo/no yo, la diferencia entre generaciones, entre sexos, diferencias que aún no pueden ser puestas en palabras.

El “desasimiento de la autoridad parental” (S. Freud, 1909), una de las tareas esenciales del adolescente, encuentra en el grupo a ese espacio transicional entre lo familiar y la sociedad adulta. El grupo adolescente no es como el grupo de los adultos: toma el relevo de la familia. El grupo da un nombre, una identidad, a la manera del padre. Por ejemplo, en las tribus urbanas, los floggers, los rockers, los punks... Y el grupo da cohesión y sostén entre sus miembros, a la manera de la madre.

El grupo adolescente es un grupo narcisista, fundamentalmente, ya que los jóvenes se reúnen en torno a características semejantes. Piensan igual, se visten igual, oyen la misma música, y rechazan las mismas cuestiones. Es una modalidad defensiva necesaria frente a la crisis desidentificatoria por la que se encuentran atravesando. El grupo se constituye como un espacio que restituye la vulnerabilidad narcisista y el sentimiento de confianza básica.

La pertenencia al grupo se conforma como un microclima que le da al adolescente la ilusión de volver a formar parte de un sistema mayor. Porque es el grupo y no el individuo aislado quien

se enfrenta a las situaciones en conflicto, sobre todo, cuando están más ligadas al campo de la acción que del pensamiento.

El grupo, desde otro lugar, es garantía de diferenciación del modelo parental. Organiza una pseudoidentidad transitoria, que sostiene al adolescente. Apuntala el sentimiento de omnipotencia y eso es lo que da ese envalentonamiento que se puede observar entre los grupos de jóvenes. En estos grupos, la frontera entre lo individual y lo grupal está mal delimitada, a favor de un Yo grupal. Estos grupos cumplen una función de ensayo social previo a la entrada en el mundo de los adultos. No son un fin en sí mismos sino un sostén temporal que permite acceder con el tiempo a otra posición psíquica y social.

Los campamentos, la granja-escuela, el concierto del fin de semana en otra ciudad, los viajes de fin de curso representan formas para el desprendimiento de lo familiar, y no dejan de ser sino una espacialización del conflicto adolescente edípico.

No obstante, la pertenencia a un grupo no siempre es garantía de salida de la endogamia familiar, salida de la sensorialidad y entrada en los códigos abstractos y simbólicos; eso que S. Freud nombró como “el progreso en la espiritualidad” (S. Freud, 1938, p. 108).

Muchos grupos de adolescentes están constituidos de tal manera que reproducen la misma dinámica fusional, arbitraria e incestuosa respecto de la ley que tenía lugar en su familia de origen. Algunas tribus urbanas violentas responden a este perfil, como los ñetas, los skinheads...

R. Debray, citado por J. Subirats (J. Subirats, 2005) planteaba que si S. Freud hubiera sido testigo del vandalismo de esos grupos de jóvenes en las *banlieu* de París hace unos años, habría

identificado como causa devastadora la carencia de sacralidad. Una ausencia de sacralidad como consecuencia de la no filiación, de la no conexión social, de la pérdida de los referentes simbólicos que daban un sentido a la causa social.

Esa violencia sin más sentido que la destrucción, la plantea también Philippe Jeammet cuando la considera una consecuencia de “la complejidad de la vida social, la explosión de los medios de comunicación, y la mayor libertad de expresión que autoriza una sociedad liberal”.

La imposibilidad de crear un espacio grupal “adecuado”, que permita el diálogo y la acción socializada, crea patologías graves. En este tipo de grupos se observa la emergencia de fijaciones pregenitales que bloquean los procesos psíquicos y trastocan las pulsiones de autoconservación. Todas estas patologías se inician en la adolescencia temprana y, entre ellas, el consumo y adicción a distintos tipos de drogas, muchas veces se consideran como el ritual de acceso a miembro del grupo. Aquí se observa la anulación de la diferencia entre sus miembros. Son relaciones adhesivas, que representan ese intento de fusión con el objeto perdido, desmintiendo su pérdida y el vacío que ésta ha dejado.

## **Este fue el caso de David**

### **Presentación del caso clínico:**

David es remitido a la consulta por el Servicio Tutelar de Menores. Tiene 17 años y se encuentra transgrediendo la ley desde los 14: pequeños robos, agresiones a guardas, tráfico de drogas en el Instituto... Se junta con un grupo de colegas que no trabajan

ni estudian, que viven más en la calle que en sus hogares, que fuman distintos tipos de drogas y que, al igual que él, se reúnen para divertirse a costa de otros, acorralándolos, robándoles, pegándoles, para escuchar música, para hacer planes de viajes con el dinero que ganan con la droga. Duermen de día, viven de noche. Pasan horas detrás del ordenador. Van vestidos con cazadoras de cuero, cadenas, botas militares, y el pelo lleva un estilo engominado y corto. No se consideran skinheads, aunque se confiesan racistas. David viene vestido y peinado de esa manera; tiene un rostro aniñado, rubio y de ojos claros, y un cuerpo enorme, con cierta disposición de la grasa corporal que recuerda más a un púber que a un joven de 17 años. La comunidad de vecinos del edificio donde vive David con su familia presenta denuncias constantes porque David y sus colegas se reúnen en el trastero de la casa todas las noches a fumar, escuchar música y aterrorizan a los vecinos debido al aspecto que tienen. El trastero, según David, es su “club”.

— Se observa la pertenencia de David a un grupo marginal que tiene una identidad en el barrio en el que viven, una estética determinada, y una satisfacción pulsional ligada a la analidad: robos, peleas con otros grupos, enfrentamiento con la autoridad; una satisfacción pulsional ligada a la oralidad: drogas; una satisfacción pulsional ligada a lo fálico: provocación en el barrio, en el edificio donde vive David, elementos exhibicionistas. David y sus colegas son adolescentes en los que predomina un yo de placer purificado. La pertenencia al grupo les proporciona la cohesión desmantelada en sus familias de origen, restituye el sentimiento de omnipotencia caído por la encrucijada de duelos propios a su condición de adolescentes; restaña, por lo tanto, la herida narcisista, apuntalando el yo ideal por encima del ideal del yo.

David está repitiendo curso por segunda vez; aún se encuentra en la ESO. Los profesores dan partes constantes de su mal comportamiento; fue expulsado en más de una ocasión porque se le encontró droga; llega tarde al Instituto de manera sistemática y ha llegado a insultar a más de un profesor.

### **Historia infantil:**

David es el menor de tres hermanos varones, con una amplia diferencia de edad entre ellos. Su padre enfermó cuando David nació y murió cuando él tenía 7 años, de cáncer. Era alcohólico.

— Se observa cómo el nacimiento de David está marcado por la doble enfermedad del padre: el cáncer y el alcoholismo. La identificación primaria de David es con un padre débil y enfermo. Se puede pensar que la fragilidad de la instancia superyoica en David no actuó como freno a la pulsión, empujando al adolescente a la actuación de una violencia destructiva. En este sentido, se puede coincidir con S. Aduriz cuando dice que “La ley del padre cuanto menos simbólica sea, más ley de la fuerza será” (S. Aduriz, et al., 2006, pg. 121).

De las entrevistas con la madre de David, se desprende que fue un niño nervioso desde su nacimiento, que no paraba, que hacía cosas que lo podrían haber llevado a la muerte, como sentarse en el filo de un tejado, caminar por el borde de un precipicio, cruzar la calle corriendo y sin mirar a los lados... La madre lo llevaba con ella a todas partes; David vivía pegado a ella. Y cuando se separaba, “su vida corría peligro”.

— Se puede pensar que David hizo de pareja con la madre y se estableció un vínculo de dependencia simbiótico entre ellos,

vínculo que estalló ante la llegada de la pubertad, segunda crisis de separación-individuación.

Y con la pubertad llegó el escándalo porque David se metió con un grupo de chicos malos del barrio y ahí aprendió prácticas ilegales y empezó con las drogas. Su rendimiento escolar se detuvo y comenzaron las discusiones en casa con la madre y con los hermanos varones, ya emancipados.

— Se observa cómo la salida de la endogamia familiar, David la dirige hacia un grupo marginal, como su padre había sido, y ligado a actividades donde lo que es buscado es la estimulación intensa, la excitación, y a partir de la transgresión, la búsqueda del límite que no tuvo en su hogar. Cuando el límite de mano de la Ley aparecía, se incrementaba su deseo de transgresión a la misma. En lugar de la presencia de cierta conciencia moral, se desarrollaba un rollo omnipotente de que él y su grupo iban a ganarle al juez, al trabajador social, etc.

La marginalidad supone apartamiento y separación. Estos jóvenes intentan la primera separación de su familia de origen a partir de la pertenencia a uno de estos grupos. Desde un punto de vista psicoanalítico, se puede observar que se trata más de un desplazamiento desde un grupo —la familia— a otro —la tribu—, que un verdadero movimiento de separación. Se puede pensar, entonces, que estos jóvenes tienen un importante conflicto con la dependencia del objeto ya que éste es reencontrado en el grupo marginal. Esta marginalidad muchas veces va acompañada de un comportamiento antisocial a distintos niveles, algo que queda explicado por esa dependencia originaria. A mayor dependencia, mayor violencia para lograr la separación. Estos jóvenes han formado parte de vínculos fusionales incestuosos, como David, donde la sensorialidad ha predominado en su desarrollo y que, difícil-

mente, han podido acceder a un universo simbólico. El progreso en la espiritualidad habría quedado impedido y se moverían desde pautas excitantes, con estímulos de alta intensidad como la velocidad, las drogas, el ruido, la provocación, dando rienda suelta a sus pulsiones parciales sin límite alguno.

La madre oscila entre un deseo de desprenderse de ese hijo que no la deja, en palabras de ella, “rehacer su vida afectiva”, a un deseo de mantener a David como si siguiera siendo su bebé. Por las mañanas, como David no se levanta de la cama a tiempo, ella va a su dormitorio y se dedica a rascarle la espalda para que se levante. “Es el único momento de tranquilidad que tenemos; él es feliz y yo también”.

— Se observa cómo David ha quedado fijado al código de la sensorialidad, que no ha podido realizar ese pasaje de la madre al padre. Esto explica por qué forma parte de un grupo-banda anclado, también, en comportamientos que promueven la sensorialidad, es decir, la descarga pulsional directa.

Al déficit en la constitución del superyó, se pueden percibir fallas en la constitución narcisista que dan cuenta del desafortunado ejercicio de las funciones parentales y su consecuencia en el ejercicio de la violencia de David. Se puede pensar también, en el fallo de la función materna en su tarea de contención y de paraexcitación.

Desde la fraternidad, David tiene dos modelos de identificación masculino opuestos en su hogar, cada uno representa una posición psíquica diferente. El hermano mayor, posicionado en lo que E. Galende denomina actos psíquicos narcisistas (vive solo, sin amigos o pareja que se le conozcan; tiene una obesidad mórbida, del trabajo a casa y a la TV, y de la casa al trabajo); y el hermano

del medio, casado, con hijos, una vida profesional y un trabajo en una ONG, posicionado en los actos psíquicos sociales.

David se debate entre esos dos modelos. Es muy pronto aún para saber si el espacio que la psicoterapia le ofrece constituirá un punto de inflexión en su trayectoria vital.

Cuando se trabaja con adolescentes al filo de la transgresión, más o menos inmersos en la marginalidad, con fuertes tendencias a la actuación, el desafío se plantea en cómo abrir un espacio para la palabra. Mientras ella se encuentra bloqueada, la figurabilidad del conflicto se encuentra también impedida.

El trabajo con David buscaba, en primer lugar, construir un vínculo que asegurara la tarea terapéutica y para ello era fundamental que David le encontrara un sentido y no lo denigrara, como al Instituto, al Tutelar de menores, a los hermanos mayores. Encontrarle un sentido era equivalente a que el espacio terapéutico se tornara en algo valioso para él; es decir, qué a partir de la relación con la terapeuta, David empezara a sentir que él era valioso, que él tenía cosas que ofrecer con su palabra. En segundo lugar, era esencial construir un hilo de continuidad entre una sesión y la siguiente, que cada sesión no fuera como empezar a trabajar de la nada. Rescatar el material que él había traído en sesiones anteriores y unírsele al presente, mostrarle los lugares comunes, bien como contradicciones, bien como un ejercicio asociativo, permitía ir tejiendo lentamente su propia historia. En tercer lugar, crear ese espacio de historización era esencial para alejarlo de lo concreto, de la inmediatez. Era muy significativo para él pensar en voz alta y escucharse. La emoción lo abrumaba por momentos cuando los recuerdos con el padre empezaron a aflorar.

En definitiva y como cierre, abrirse al proceso de historización, es decir, traer el pasado al presente, moverse del acto al recuerdo, permitirá al adolescente acceder desde lo factual a la palabra.

David, Maribel, Pablo, Julio, como tantos otros jóvenes, atraviesan su particular crisis adolescente, poniendo en juego las herramientas psíquicas y sociales de las que disponen. Por momentos, como un acto de confrontación a los valores de la generación anterior. En otros, como un acto de descubrimiento de la vida. Siempre ha sido así. Hoy asistimos a la revolución internauta y, como no podía ser de otra manera, los adolescentes canalizan sus ansiedades y temores, sus deseos y curiosidades, a partir la tecnología virtual. Educadores, psicólogos, padres y maestros asistimos con temor y extrañamiento a este movimiento que también convoca en nosotros el fantasma de lo desconocido.

## RESUMEN

Este artículo explora las vicisitudes de los adolescentes y su relación con el grupo de pares. El grupo adolescente como espacio transicional entre la familia y la exogamia, juega un papel importante en la regulación de la economía narcisista desde el yo ideal al ideal del yo. Nuevos modos de relación social emergen a partir de la presencia de Internet y las redes sociales. Un caso clínico ilustra la pertenencia de un adolescente a un grupo marginal.

### Palabras clave:

Adolescencia – Grupo – Yo ideal – Ideal del Yo – Redes sociales

## BIBLIOGRAFÍA

Aduriz, S. et al (2006): *Violencia adolescente, ¿nuevo malestar en la cultura?* En Rev. de Psicoanálisis de la APM. N.º 49; 2006.

Freud, S. - Obras Completas. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

— (1909): *La novela familiar del neurótico*. A. E.; t. IX.

— (1914): *Introducción del narcisismo*. A. E. t. XIV.

— (1921): *Psicología de las masas y análisis del yo*. A. E., t. XVIII.

— (1923): *El yo y el ello*. A. E., t. XIX.

— (1930): *El malestar en la cultura*. A. E., t. XXI.

(1938): *Moisés y la religión monoteísta*. A. E., t. XXIII.

Galende, E. (1992): *Historia y repetición*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Gergen, K. (1997): *El yo saturado*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Green, A (1990): *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud*. Buenos Aires, Amarrortu. Ed.

Gubern, R. (1996): *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona, Ed. Anagrama.

Jeammet, Ph. (2002): *La violencia en la adolescencia: Una defensa identitaria*. En Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Adolescente. 2002; 33/34; 59-91.

Leivi, M. (1995): *Historización, actualidad y acción en la adolescencia*. Rev. de Psicoanálisis ApdeBA. Vol. XVII. N.º 3. 1995.

Lipovetsky, G. (1986): *La era del vacío*. Barcelona, Ed. Anagrama.

Jaroslavsky, E. (2010): *Entrevista a René Kaës*. En Psicoanálisis e Intersubjetividad n.º 5. Buenos Aires.

Quiroga, S. (1994): *Patologías de la autodestrucción en la adolescencia*. Buenos Aires, Ed. Kargieman.

Subirats, J. (2005): *Paradojas del Progreso*. El País; 29/dic/2005.



# **EL PLACER Y EL RIESGO DE PENSAR. LOS TRASTORNOS DE PENSAMIENTO**

## **Sabin Aduriz**

### **Introducción**

Se trata de una investigación suscitada, en principio, por mi experiencia de trabajo durante diez años en un colegio de educación secundaria y también por mi labor clínica psicoanalítica con adolescentes en mi consultorio. En mi trabajo me hallaba (y me hallo) ante pacientes adolescentes con problemas para pensar, con el denominador común de ser afectados por el peso de lo que el otro pueda ver, pensar o decir de ellos, cual una presencia que está encima y constriñe. La dificultad para pensar se manifestaba (y se manifiesta), en algunos casos, como una limitación generalizada. En estos casos yo echaba en falta que el adolescente se apropiara como sujeto de sus pensamientos, por ello mi reflexión se encaminó hacia las condiciones que han de producirse para la constitución de un sujeto psíquico que disponga de un lugar para vivir y de un lugar para pensar. Sujeto es aquél que puede interrogarse por su ser y por su existencia, y no es pensable sin la articulación entre el Yo, el Ello y el Superyó.

El título de este trabajo está inspirado en Piera Aulagnier y, en particular, en su escrito *El derecho al secreto: condición para poder pensar* (1976), donde afirma que es preciso que pensar

secretamente haya sido una actividad autorizada y fuente de placer, en tanto genera la posibilidad de esconder al Otro y a los otros una parte de los pensamientos, la de pensar lo que el Otro no sabe que uno piensa y lo que no querría que uno pensara. El derecho a mantener pensamientos secretos debe de ser una conquista del Yo, el resultado de una victoria conseguida en una lucha que opone al deseo de autonomía del niño la inevitable contradicción del deseo materno a su respecto.

De cara a la clínica, la mencionada autora aporta que durante la primera fase del análisis es esencial ayudar al sujeto a investir la experiencia del placer de pensar, que pudo vivir como prohibida y hallar placer juntos, analista y paciente, en la creación de pensamientos.

El descubrimiento de que el otro no conoce sus pensamientos permite al joven establecer una reserva inconsciente en la que puede habitar su mundo interno, sin el riesgo de ser transparente, significar lo que el otro quiere o ser objeto del goce del otro.

## **El pensamiento, el aparato para pensar y los trastornos de pensamiento**

Deseo exponer sintéticamente la concepción del pensamiento y de sus trastornos en S. Freud y en los autores en los que encuentro los cimientos de mis propias ideas.

El problema del pensamiento en S. Freud encuentra una compleja síntesis en *La negación* (1925): afirma el autor que originariamente, la existencia misma de la representación (las representaciones pulsionales inconscientes) acreditaba la realidad de lo representado. El establecimiento de la oposición entre subjetivo y

objetivo sería producto del pensamiento, porque el pensar posee la capacidad de volver a hacer presente, reproduciéndolo en la representación, algo que fue percibido, para lo cual no hace falta que el objeto siga estando ahí fuera. La condición del examen de realidad es la pérdida de los objetos que antaño procuraron la satisfacción objetiva (real).

Por tanto, para pensar según S. Freud, es preciso acceder a la categoría simbólica de la ausencia y este logro permite establecer la discriminación entre sujeto y objeto, entre interior y exterior y entre representación y percepción de la realidad. Pero asimismo el pensar supone “el volver a hacer presente, reproduciéndolo en la representación, algo que una vez fue percibido” para reencontrarlo en la realidad, para convencerse de que todavía está ahí. Es decir, se sigue buscando, a través del pensamiento, la identidad entre lo deseado y lo percibido: en qué se parece lo percibido a lo deseado, a qué objeto deseado se asemeja para reconocerlo; lo que al sujeto más le interesa de la realidad es el objeto, se desea la realidad por el vínculo al objeto.

El pensar, para S. Freud, está marcado por el advenimiento tardío de los procesos secundarios pero su fuerza motriz viene dada por los deseos inconscientes ligados al tesoro de huellas mnémicas o de representaciones pulsionales inconscientes.

Como condición para que exista el pensamiento cobran un papel relevante los signos de cualidad que ofrece el objeto ante la vivencia de satisfacción y ante la vivencia de dolor, por la importancia esencial que cobran las reacciones precoces de un aparato psíquico con endeble capacidad de síntesis al no existir todavía un Yo estructurado; si no se reciben buenos signos de cualidad, el objeto se define por la reacción defensiva que provoca (esta idea me parece anticipar la función rêverie de W. Bion).

Para S. Freud, la pulsión de saber mantiene estrechos vínculos con la vida sexual y con la reserva inconsciente: la mediación de la fantasía permite acceder a la realidad, al dotarla de un escenario de ficción que la vuelve soportable. Pero, además, el pensar requiere el acceso al juicio de realidad, ya que el juicio no puede depender de que una representación sea agradable o desagradable (para aceptarla o evitarla) sino de que sea real.

En este sentido la curiosidad, motor del pensamiento, está estrechamente ligada al “apremio de la vida”, que obliga a preguntarse por asuntos que se hubiera preferido ignorar, tales como el nacimiento de los hermanitos o el papel del padre en la fecundación, o la diferencia de los sexos.

Melanie Klein en dos trabajos esenciales: *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo* (1930) y *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual* (1931) plantea que el vínculo con los objetos externos adquiere valor y sentido en la medida en que el niño disponga de un universo mental de concepciones, de símbolos. La formación de símbolos tiene una íntima relación con el alivio y la defensa de experiencias penosas en la relación con los objetos primarios. El juego va a constituir la actividad princeps de simbolización.

Las perturbaciones en la relación del Yo con los objetos repercuten en la formación de símbolos. Así la indiscriminación del Yo y del objeto puede arrastrar a la confusión entre símbolo y objeto simbolizado.

Wilfred Bion tiene el mérito de haber sido el primer autor psicoanalítico en postular una teoría sobre el pensamiento, partiendo de su experiencia con pacientes psicóticos.

En su trabajo *Una teoría del pensamiento* (1962) afirma que el pensamiento es el resultado de la conjunción de una preconcepción con una realización negativa (realización de la no existencia de un pecho para su satisfacción). Si la capacidad para tolerar la frustración es suficiente, el no pecho adentro deviene un pensamiento y se desarrolla un aparato para pensar. Para que pueda establecerse el pensamiento es una condición previa necesaria la existencia de concepciones, ligadas a la experiencia emocional de satisfacción; la función del pecho como proveedor de significado es esencial para el desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar.

Además, W. Bion va a otorgar un papel central a la capacidad de rêverie de la madre para la constitución de los elementos alfa, previos a cualquier aparato destinado a pensarlos (pensamientos sin pensador), que proporcionan los pensamientos de los sueños. Para W. Bion existen, por tanto, pensamientos sin sujeto, sin un aparato psíquico que los simbolice. El pensar tiene que ser desarrollado como un método que se ocupa de los pensamientos y requiere de un aparato que posibilite pensar el pensamiento ya existente, si no es así los pensamientos pueden ser evacuados.

En la línea del pensamiento kleiniano quiero tomar en cuenta la contribución de Isabel Luzuriaga en su libro *La inteligencia contra sí misma* (1970). La autora introduce el concepto de contrainteligencia para dar cuenta del activo funcionar en contra de la función intelectual en las dificultades que se presentan en el campo intelectual. Mientras la inteligencia es unión, conexión, instinto de vida, “la contrainteligencia”, en cambio, es, generalmente tanática. Su esencia es la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos.

Silvia Bleichmar es una de las autoras contemporáneas que más se ha ocupado de nuestro tema. Voy a referirme a textos suyos para entresacar sus ideas nodales: *En los orígenes del sujeto psíquico* (1984) y, especialmente, en *Inteligencia y simbolización* (2009). Para la autora los trastornos del funcionamiento de la inteligencia o trastornos del pensamiento son en la mayoría fracasos en la estructuración del aparato psíquico. La clínica de los trastornos de la inteligencia nos pone en relación con la constitución de los procesamientos del pensamiento y de la simbolización.

La autora, con respecto al tema de la inhibición, establece una distinción entre las inhibiciones primarias (o trastornos de pensamiento) y las inhibiciones secundarias. Las primeras afectan a la constitución de la simbolización desde los orígenes e implican fallas de la represión primaria, con efectos sobre la posibilidad del olvido y de la memoria. Las segundas corresponderían a las que plantea S. Freud en el marco de “la segunda tópica” (1926), serían el producto de la represión secundaria y se pensarían desde una perspectiva psicoanalítica clásica: articulación con los ideales, efectos de las identificaciones, inhibiciones secundarias a síntomas, etc.

## **El objeto de conocimiento como objeto construido**

En este apartado voy a seguir los lineamientos postulados por Silvia Bleichmar en su texto *Inteligencia y simbolización*, que han sido para mí fuente de inspiración.

El objeto de conocimiento no es un objeto que viene dado, sino que ha de producirse, implica un trabajo de selección y de construcción. El sujeto no puede aproximarse a la realidad en

cuanto humana más que por un tipo de construcción intermediaria producto de la cultura. Lo que se va a trabajar en los trastornos de pensamiento es lo que no ha permitido que esto se construya o por qué su construcción ha llevado a formas que no posibilitan el encuentro con el objeto.

El camino de la construcción del objeto de conocimiento es complejo, pasa por la transformación de los objetos pulsionales y por la formación de objetos transicionales. Asimismo, se requiere hacer el recorrido desde el Yo placer purificado al Yo realidad.

El objeto para S. Freud no se constituye sino a partir de la acción, de la experiencia de satisfacción, el objeto de la pulsión es el producto del pecho como desprendido de algo del mundo exterior, como acoplamiento con una zona erógena. Esta representación ya tiene un carácter simbólico porque se trata de una huella, una marca que implica la presencia de una ausencia, en el sentido de que da cuenta de que algo ha estado ahí en el momento en que eso ya no está. Sin embargo, el objeto de la pulsión no forma parte del conocer sino del recrear, porque es fundamentalmente indiciario, en tanto lo lleva a buscar algo en lo real por identidad de percepción.

El proceso de apropiación del mundo va a ser un proceso de reconocimiento y de discernimiento. Cuando el objeto que estuvo presente (pecho) no está a disposición del niño y se sustrae aparece como real; es la ausencia de la madre, como interrogante, lo que garantiza su retorno, no hay posibilidad de estar preocupado por donde está la madre si no se está preocupado por garantizarse que vuelva. El grado de desconocimiento es soportable dentro de cierto umbral.

Los objetos transicionales generan un espacio transicional que tiene que ver *a posteriori* con la cultura. Se puede dejar el objeto transicional cuando el mundo ha cobrado sentido libidinal, al haberse producido la extensión del objeto a otras áreas del mundo (D. Winnicott, 1982). El objeto transicional es sostén del ser respecto a la subsistencia del objeto de amor, es un precursor del objeto de amor, no en cuanto objeto sexual, sino en cuanto capacidad de ternura y sublimación de lo sexual primario.

Los objetos de transición implican una recomposición de las pulsiones parciales, porque lo parcial queda ensamblado a una relación de amor. Por ello los objetos transicionales son antecedentes de la relación amorosa con el semejante. Gracias a estos objetos se van estableciendo ligámenes simbólicos de desplazamiento de los objetos primarios.

Constituye un problema fundamental discriminar el objeto en cuanto conocido y representado de la percepción interior, del objeto percibido objetivamente. Un problema acuciante es cuanto de lo que ve es realmente lo que existe o es producto de la propia cabeza. Para que sea posible el juicio, la percepción tiene que diferenciar entre lo visto y lo inscripto, entre lo esperado y lo encontrado, para mostrar el aspecto no conocido del objeto.

De lo dicho se desprende que para que haya fantasía tiene que haberse diferenciado un espacio de realidad, cuando eso no se produce la sensación es de no existencia de las cosas y del sujeto.

El conocimiento es impensable sin la transformación de la vivencia en experiencia. El psiquismo no puede estar siempre abierto a la recepción de estímulos. La capacidad de recibir percepciones dentro de cierta organización es esencial ya que posibilita la

aceptación de nueva información. En ese retículo simbólico las significaciones articuladas por el lenguaje tienen un papel central. El aparato solo puede percibir cosas para las que está preparado simbólicamente.

El aprendizaje solo se sostiene por la delimitación de un campo de apropiación de conocimientos para demarcar el enigma. Hay que tolerar el enigma pues desde la omnipotencia no se puede aprender del otro. Es preciso constituir un campo de interrogación. El enigma se abre sobre lo que surge como desconocido en lo conocido. Esta perspectiva nos obliga a tomar en cuenta los procesos de desmantelamiento psíquico que arrasan con los supuestos de conocimiento del mundo.

Solo es posible que se constituya el mundo como objeto de conocimiento desde el reconocimiento de lo diverso como algo que me importa. No puede constituirse ni desde la reduplicación de la pulsión ni desde la reduplicación del Yo.

El Yo de placer purificado supone la primera posesión y la primera no posesión. Incorporo todo lo que amo, lo que me gusta, lo que tengo y lo que soy y expulso todo lo que me produce displacer, lo malo, el objeto y lo ajeno. Ese Yo no se dispone a conocer al objeto, sino que engloba al objeto (bueno) que le pertenece. Después habrá de transformarse en Yo realidad, reconociendo al otro como alteridad deseante. El Yo del narcisismo, de la especularidad, del placer purificado, es prerequisite del conocimiento de totalidades, pero no es búsqueda del enigma sino de lo idéntico.

Muchas veces en los trastornos de aprendizaje nos encontramos ante un discurso, marcado por la problemática del par incorporación-expulsión: *“esa materia no me entra en la cabeza, luego no me sale porque no la he interiorizado”, “en mi cabeza no*

*permanece, se pira*”, “*lo tengo en la cabeza todo el tiempo, no puedo pensar en otra cosa*”. Pienso que se trata de imágenes de cosa corporales que exigen ser simbolizadas.

A veces hay una búsqueda de reconocimiento (modalidades narcisistas, reflejar el conocimiento del otro) y se queda ahí, sin verdadero interés por el conocimiento. Importancia del lugar que ocupa el Ideal del yo en el objeto y en el sujeto, en el sujeto querer ser amado por lo que debe llegar a ser, el Yo ideal es amado por lo que es y el Ideal del yo por lo que le falta.

Es necesario preguntarse de qué manera se fueron constituyendo los modos de simbolización en el sujeto y cuestionar la idea de que ciertos objetos se producen por déficit de simbolización, puesto que corresponden a otras formas de simbolización, de composición de lo traumático y de relación con lo real. Son soluciones que da el psiquismo. Por ejemplo, el objeto consuelo es la forma en que el niño resuelve un déficit de apego. Se trata de simbolizaciones fallidas porque solo remite a sí mismas y están cortados los enlaces, que precisamente han de ser restablecidos para poner de nuevo en marcha el proceso de simbolización.

Si los objetos pulsionales indiciarios (signo que atrapa al sujeto, lo atrae, funcionando en el inconsciente como deseo realizado) no están destinados a otra cosa, no se destinan al conocimiento del mundo ni a la inteligencia en el sentido productivo, pueden operar de un modo autodestructivo porque se lanzan sobre cualquier indicio de reencuentro con un objeto inscripto. Los signos de percepción están vinculados a lo arcaico, al modo de lo no ligable o no ligado. Primera inscripción de un elemento que no se recompone, mientras que la representación es recomposición. El signo de percepción no entra en articulación con otros. Se puede tener

una no metabolización de los elementos indiciarios por un exceso traumático (Bleichmar, S., 2009).

## **La madre devoradora y la simbolización de la ausencia**

Llama poderosamente la atención en los trastornos de pensamiento una marcada presión o agobio experimentado por el sujeto. Su imposibilidad de estudiar y de aprender tiene mucho que ver con la pasividad, con la falta de un espacio psíquico propio y con la dificultad para decantar su propio mundo de deseos, que le permitiría situarse como sujeto en relación con el otro. Existe un temor a la intrusión, a la dependencia, y un sometimiento mudo a lo que quiere el otro, vivido como un exilio de cualquier proyecto personal. Podemos experimentarlo en el adolescente que no tiene confianza para encarar sus cosas, su palabra no es tomada en serio (puede decirle su madre, por ejemplo: “pobrecito, no sabes lo que dices, todavía eres un niño y no sabes lo que es la vida”), existiendo, a veces, una profunda desconfianza en los padres en torno al porvenir de su hijo (es común la duda, expresada más bien por la madre, acerca de que ese hijo pueda valerse por sí mismo algún día, ya que siempre ha percibido en él una debilidad).

Considero que en estos casos prevalece una fantasía de devoración materna; no hay espacio para pensar y para decidir porque está recubierto por los actos y las palabras de la madre, colonizado por ella. Esta situación genera una gran dependencia y una defensa contra la misma, así el pedir ayuda puede acarrear el riesgo de ser suplantado por el otro (me confiaba un estudiante que no quería tener profesores particulares porque se sentía suplantado por ellos).

Hemos resaltado antes que para S. Freud el pensamiento implica la capacidad de representar la ausencia y que el pensar permite separar al sujeto del mundo de los objetos. El riesgo de devoración materna está ligado a las fallas de simbolización, al no haberse producido una verdadera separación de la madre y una representación psíquica de su ausencia. Sin duda que en ello no podemos excluir la impotencia de la función paterna.

A causa de este riesgo de devoración materna no existe una discriminación entre lo que pertenece al Yo y lo que pertenece al objeto, de ahí que tenga tanto peso específico el juicio de los otros, alcanzando un valor persecutorio y motivando reacciones de defensa. Parece que el sujeto vive en parte en la cabeza de los otros. El Yo “colonizado” trata de ese modo de controlar al objeto.

En este contexto, el estudio puede adquirir el valor pulsional de regalo que se otorga o se rehúsa a quien demanda, generalmente la figura materna. Se trata de relaciones de trueque, *quid pro quod*. Un paciente adolescente había establecido un pacto con su madre: él estaba dispuesto a estudiar a cambio de que su madre le diera una cantidad de dinero.

El estudio detenta en estos casos el valor narcisista de satisfacer o de frustrar a la madre. Se trata de un lugar peligroso, porque el sujeto puede oscilar entre ser querido por complacer al otro o ser rechazado por decepcionarlo. Me decía un adolescente: “*Yo estoy muy pendiente de mi madre, la ayudo en casa ocupándome de la limpieza y el orden. Ella está sola, mis padres están separados. Todo va bien hasta que tengo que entregar las notas. Entonces mi madre me dice: ¡tú a estudiar!, siento que todo lo que he hecho no ha servido de nada, me siento rechazado*”. Constatamos aquí que el sitio que ocupa este adolescente supone un gran ries-

go por pretender complacer a su madre, responder a su demanda, poniéndose tal vez en el lugar del padre ausente.

## **Un Yo vacilante**

En los trastornos de pensamiento encontramos la presencia de un Yo vacilante, afectado por trastornos narcisistas; ha habido fallas en la integración de una unidad de la imagen del propio cuerpo. Tales fallas propician perturbaciones de lo imaginario, por ejemplo, en el aburrimiento como efecto del vacío, cuando al sujeto no le gusta nada de lo que podría hacer. Uno se aburre cuando no puede ver nada que le concierne, cuando no puede verse ahí, encontrarse, reconocerse, situarse en lugar alguno en la escena (Rodulfo, R. 1995).

Es necesario el posicionamiento del Yo narcisista para que haya un dentro y un fuera. La agresividad constituye el correlato del narcisismo, tiene un papel separador y diferenciador cuando está al servicio del Yo. En los trastornos de pensamiento la agresividad está volcada hacia fuera como actuación o inhibida hacia dentro, sin poder ser usada como apropiación del conocimiento. La función de la agresión es muy importante en la posibilidad de incorporación y trituración de los elementos. Sin incorporación canibalística no hay identificación. Si una madre significa la incorporación del chico como despedazamiento de sí misma, lo que hay es un fantasma de depredación materna, a esta madre le resulta difícil reconocerse identificatoriamente en su hijo.

En los trastornos de pensamiento, el sujeto para no ser devorado, absorbido, engullido, dominado por el otro, se inhibe, limita sus funciones para evitar una angustia de despersonalización, de

intrusión, de efracción. Una de las manifestaciones prototípicas de la inhibición es la vergüenza, que aquí revela la desnudez del sujeto, un desamparo máximo al sentirse totalmente expuesto al desvalimiento pulsional, al vivirse a merced del otro.

Como hemos enunciado una y otra vez, en los trastornos de pensamiento el Yo está en cuestión, padece de una extrema fragilidad en el sentido de no disponer de un espacio psíquico propio. Hay un problema de identidad, que yo denomino: *“Vivir en el show de Truman”*, en referencia al conocido filme de Peter Yates.

El Yo vacilante genera una dependencia del otro, éste constituye una tabla de salvación para el sujeto, ya que él se siente inferior, débil y desamparado y necesita de ese objeto; necesita ordenarse desde el otro.

La incidencia del narcisismo en la esfera del pensamiento es central, por algo el Yo está profundamente ligado a la constitución del narcisismo. Pienso que podemos hablar de un “pensamiento narcisista” que repercute en el modo de concebir el espacio y el tiempo. En ocasiones el pensar está ligado a un espacio conocido y el cambio puede ser experimentado como catastrófico (decía un joven: “si me examinan en otra clase me descoloco” u otro adolescente que no podía realizar un trabajo sobre el espacio porque “el espacio es tan amplio, es infinito”). El análisis de estos problemas nos ha conducido a la importancia del riesgo de permanecer encerrado en un espacio materno incestuoso, vivido como peligroso; riesgo que afecta a la misma constitución del espacio, ya que está en juego la posición del sujeto en relación con el espacio y también la búsqueda de espacios protectores (por ejemplo, con el ordenador, espacio en el que no hay otros). El influjo del “pensamiento narcisista” sobre la categoría del tiempo se hace bien patente en la urgencia, la actuación o el aplazamiento. En los tras-

tornos de pensamiento la función anticipatoria temporal, necesaria para planificar, está dañada a causa de las perturbaciones de lo imaginario que he señalado. Como consecuencia de ello, el aprendizaje se constriñe y se reduce a ensayo/error (“a ver si me sale”) (Rodulfo, R. 1995).

El concepto de anticipación no puede ser desvinculado de la función del otro: el otro dispone (o no) de las categorías de tiempo y espacio para que el niño las constituya. La alternancia de presencia-ausencia del objeto, *el fort-da*, va a dar sentido al ritmo, a la espera. Es el preconscious el que significa la presencia o la ausencia a través del tiempo o del espacio, por ello debemos tomar en consideración el funcionamiento del preconscious en cuanto ligado o desligado.

La instalación del Yo es correlativa del eje de la temporalidad: El Yo garantiza la experiencia en medio del cambio, vela por la permanencia. La estructura del Yo determina el carácter del espacio y del tiempo, porque el Yo puede discriminar y hacer la continuidad de la experiencia.

## **El ojo superyoico**

He constatado en mi trabajo con jóvenes con inhibiciones intelectuales que estaban condicionados por un oscuro sentimiento de vergüenza y de culpa. La consecuencia más relevante de este estado de cosas es que el otro ocupa el lugar de amo (afirmaba con amargura un adolescente: “yo soy el siervo que cosecha los frutos para el señor feudal”) y el sujeto se encuentra sumergido en las interminables significaciones que el amo otorga; nos hallamos en la clínica ante un panorama en el que no es raro que el estudio

adquiera un significado total y omnipresente, hasta el punto de que no se hable de otra cosa, que los libros posean una fuerza interna (“eso es tabú para mí” manifestaba un adolescente), que el examen se convierta en un juicio sumario y que la calificación se viva como un valor que atañe al ser, como una valoración personal en la que casi se confunden el símbolo y la cosa. El sujeto se defiende de este amo mediante el expediente del sometimiento versus rebelión (“ante lo que vivo como impuesto me rebelo”), el de la disociación entre obligación y placer (“el instituto es una cárcel, estudiar en casa una condena, solo estoy pendiente de salir para liberarme y pasármelo bien”) y el de la renuncia al acto para conservarse intacto (“no estudio para evitar tener que suspender, porque si lo hago a lo mejor descubro que me cuesta, que no soy tan inteligente como dicen”).

Los pacientes con trastornos de pensamiento me han confirmado en el papel preponderante que detenta el Superyó, pero se trata de un Superyó sádico que juzga al sujeto y lo condena de un modo inapelable: el Superyó profiere un “Tú eres... tonto, un fracasado” Voz interior autodestructiva vivida como impotencia e incapacidad para pensar y para actuar.

Nos encontramos en la clínica con una mirada, una voz, un enunciado que rechazan al sujeto y ante los cuales éste se inhibe: se convierte en un objeto bruto, tonto, sin imagen, paralizado, sin voz y coincidiendo con la escena que lo anula y lo excluye. Como si la escena traumática cumpliera en acto la función de suplencia de un fantasma poco estructurado o congelado. En esa tesitura el sujeto no puede pensar, solo puede responder con el rechazo y la exclusión. Como si retornara a un no-lugar, recreado por la fenomenología de las sensaciones experimentadas en la inhibición: borramiento, desaparición, empanamiento, funcionamiento “con piloto automático” (en definitiva: no poder verse ni pensarse).

Estos enunciados habrían quedado soldados a impactos pulsionales en los albores de la constitución del aparato psíquico, en los momentos precoces de la estructuración, cuando el Yo aún endeble puede sufrir efracciones traumáticas, y el sujeto puede ser condenado a la desgarradura y al rechazo (Le Poulichet, S. 2003). La identificación con ese imperativo feroz y ciego para el sujeto (M. Klein fue la primera en hablar sobre el Superyó arcaico, precoz) organiza el caos, pero al precio de hacerse dueña del sujeto.

Cuando ante ciertos encuentros del sujeto son reactualizadas esas huellas mnémicas –que vinculan el displacer con el rechazo y la condena– se vuelve a “poner el dedo en la llaga”, en las heridas narcisistas que efraccionaron al infans y al niño/a. El encuentro con el imperativo superyoico solo puede efectuarse desde una inferioridad (que evoca al niño desamparado) experimentada por el sujeto como aprieto, embarazo, vergüenza ante esa ley insensata dictada por el Superyó.

Muchas veces la severidad del Superyó precoz tiene a su cargo contener las impulsiones no ligadas. El sujeto tiene tanta energía puesta en el contrainvestimento que no puede aprender. La constitución del Ideal del Yo es problemática porque está trabado el proceso de elaboración edípica. La identificación con el Ideal sin cuestionamiento refuerza la fidelidad a las imagos primitivas, a los ídolos.

## **Psicoanálisis y Psicopedagogía**

En este apartado coincido en lo fundamental con las ideas del mencionado libro de Silvia Bleichmar *Inteligencia y simbolización*,

que expongo a continuación: Hay que definir en qué punto está el niño respecto de su constitución psíquica para ver qué hay que ofrecerle. Si el problema de aprendizaje detenta el valor de un síntoma motivado por un conflicto psíquico, es preciso proponer una experiencia psicoanalítica. La autora lo ilustra con una dificultad en la lecto-escritura, relacionado con un papá periodista que se tuvo que ir con su familia de un lugar a causa de la represión política. En estos casos, una vez que se fracturan las defensas desde el punto de vista del psicoanálisis puede haber necesidad de trabajar psicopedagógicamente para rellenar estructuras que no habían quedado resueltas. Estas no pueden llenarse con el análisis quitando las defensas. Lo mismo postula la autora ante la intolerancia a las legalidades.

Si el problema es de aprendizaje, tenemos que definir qué tipo de estructuración psíquica tiene este chico que no puede aprender. Los chicos que han quedado adheridos a un narcisismo primario, muy relacionado con el Yo ideal, no quieren aprender porque aprender es ser cuestionados (S. Bleichmar, 2009, p. 458).

Silvia Bleichmar afirma que no resulta valioso en este campo ni un psicoanálisis endogenista, ni una psicopedagogía que no pueda tomar en cuenta los procesos de construcción psíquica o que se convierta en bastarda del psicoanálisis, dedicándose a interpretar a las chicas y chicos. Insiste la autora en que hay que evitar “estrategias escopeta” que consisten en “tirar a todo”, un poco de psicoterapia, un poco de psicopedagogía, un poco de psicomotricidad... Eso no funciona y además anula una cosa con otra. En ocasiones puede haber un problema de didáctica institucional y entonces la escuela es responsable.

La autora defiende los procesos de interconsulta y cuestiona el trabajo interdisciplinario concebido como “todos juntos”, pues

considera que existe un conocimiento de frontera y la interconsulta se produce en el momento en que un saber se agota: el saber psicoanalítico se agota porque es preciso revisar un paradigma o porque empieza otro campo en el que tiene cabida otra disciplina. De todos modos, aceptando lo que plantea S. Bleichmar, se puede llevar a cabo dentro de la institución un trabajo interdisciplinario o multifocal (F. Richard, 2011) que puede ser muy fecundo.

Asimismo, la autora aporta dos ideas esenciales vinculadas a la aprehensión del objeto de conocimiento.

Se requiere una ley de captación del fenómeno para acceder al conocimiento; entre lo que un sujeto tiene en la cabeza y debe leer del objeto, y lo que verdaderamente lee del objeto, se trata de capturar una teoría, lo que Peirce define como interpretamen. Ello resalta la importancia de la manera en que el sujeto procesa lo que le es propuesto, lo que escuchó de lo que se le dijo, lo que ha venido en llamarse, con H. Faimberg, la escucha de la escucha.

La segunda aportación se refiere a la transferencia de transferencia: cómo el niño pasa de la transferencia del saber de los objetos originarios a los profesores. En los trastornos de pensamiento esa transferencia es problemática y no puede darse una atribución del saber a la profesora o al profesor.

## **La experiencia clínica psicoanalítica con un paciente con trastornos de pensamiento**

Dani tenía 15 años cuando acudió a mi consulta y no sabía a qué venía, le había mandado su madre porque estaba harta de su modo de ser, que definía como pasivo-agresivo, pero él no se hacía cargo de lo que le ocurría en su vida. Algunos autores definen

esta falta de simbolización como *síntoma-out*; lo cual implica que se requiere de un tiempo necesario en el proceso de tratamiento para estructurar el síntoma. Me limitaré a decir sobre la historia del paciente que sus padres se separaron cuando el paciente accedía a su pubertad, Dani mantenía un contacto con su padre, al que visitaba los fines de semana cada quince días.

El paciente arrastraba un grave problema con los estudios desde siempre. En las primeras entrevistas me di cuenta de que Dani no me escuchaba, ya sabía lo que iba a decir. Tenía una gran dificultad para escuchar al otro, especialmente si se trataba de un adulto. Le habían diagnosticado de un trastorno de la atención (TDH). Constaté que establecía conmigo un *vínculo narcisista con ribetes mágicos*, pues los dos podíamos adivinar los pensamientos del otro; en su funcionamiento psíquico imperaba la identidad entre lo esperado y lo encontrado y, por tanto, no podía pensar.

En el capítulo VII de la *Interpretación de los sueños* (1900-1901) titulado “Psicología de los procesos oníricos”, el pensar es concebido por S. Freud como sustituto del deseo alucinatorio, siendo necesario como rodeo para el cumplimiento del deseo; éste último es definido como la moción psíquica que busca repetir la vivencia de satisfacción. El pensamiento implica, por tanto, una modificación de la tendencia a la identidad de percepción entre lo esperado y lo encontrado.

Me dijo Dani un día que no entendía lo que tenía que hacer en el tratamiento y al tratar yo de explicarle comenzó a reírse sin poder parar (*Agieren*). Me afectó, al principio pensé que se reía de mí, viéndome como una autoridad ridícula, pero después constaté que la situación de tratamiento, vivida por él como un aprendizaje (llamaba clases a las sesiones), le colocaba en una posición pasi-

va de cercanía que le producía vergüenza y la risa actuaba como defensa. “Toda palabra exige la presencia de una voz y de una escucha, y es preciso aceptar esa parte de dependencia recíproca propia de toda condición humana” (I. Aulagnier, 1976).

Cuando faltaba a alguna sesión me decía al reencontrarnos que me veía enfadado. Yo le interpreté que tal vez quería en el fondo que yo me preocupara, pues de ese modo ponía de manifiesto que él no me era indiferente. No hemos de olvidar que la interpretación instrumenta una intención del analista, lo cual se hace más evidente en los casos con trastornos de pensamiento; gracias a la presencia del analista cara a cara, el paciente puede captar mejor las modificaciones afectivas del analista.

En el *Proyecto de Psicología* (1895) postula S. Freud que es en sus semejantes donde el ser humano aprende por primera vez a reconocer, a discernir; fue un objeto semejante (*Nebenmensch*) al mismo tiempo su primer objeto satisfaciente, su primer objeto hostil y su única fuerza auxiliar. El analista sería el sustituto de ese semejante, un ser humano próximo.

Cuando el paciente fue ganando en confianza, me dijo que se sentía como encerrado en su cuerpo, como en una cárcel, tenso, necesitando descargar esa tensión. Pero lo que más le angustiaba, como me confesó después, es que sentía que un ojo le miraba, le observaba su manera de andar, de moverse, y le veía como si fuera un insecto (Kafka) o un robot. Figuración de un ojo super-yoico que le mira.

El paciente padecía fuertes dolores de tripa, especialmente por la noche, que le provocaban unas ganas irresistibles de ir al servicio a evacuar. Tenía frecuentes diarreas que me llevaron a pensar en la incontinencia. Estas manifestaciones nos plantean el

problema de la evacuación y de la búsqueda de un continente que sea capaz de contener esa excitación pulsional, que el paciente de algún modo ligaba al estudio. Lo fundamental sería ligar esa excitación pulsional, representarla. Ante las actuaciones del paciente es fundamental imaginar un destinatario del malestar y del acto encarnado por el analista.

W. Bion en *Una teoría del pensamiento* (1962) pone el acento en que la decisión se juega entre eludir la frustración o modificarla. Si prima la primera alternativa, lo que debería ser un pensamiento se transforma en un objeto malo indistinguible de una cosa-en-sí misma, adecuada solo para ser evacuada.

Utilizaba el móvil en consulta y yo le señalaba sus grandes dificultades para escuchar y para concentrarse. Mecanismos de desconexión que podemos denominar como de contrainteligencia (P. Luzuriaga, 1970).

Dani sentía una gran preocupación por ser visto como pequeño y como un “pringado” (anilidad) cuando se metían con él y no podía responder, pues se sentía atacado, muy mal y dentro de él creaba venganzas. Yo privilegiaba el eje de la autoestima, lastimado por las heridas narcisistas, por un sentimiento de humillación y también por imposibilidad de hacer las cosas solo.

La función inhibitoria del Yo atraviesa toda la obra de S. Freud; en el *Esquema de Psicoanálisis* (1940) se resume la operación psicológica del Yo en interpolar entre exigencia pulsional y acción la actividad del pensar. Dani lo que no puede pensar lo actúa.

Con respecto al estudio, impactaba su pasividad, estaba a la espera de que las circunstancias accidentales le fueran favorables, el lugar en el que se sentaba en clase, si los compañeros le

podían chivar. En la pasividad estaba entregado al destino y generalmente era castigado por éste suspendiendo. Daba la impresión de algo azaroso, de una falta de consistencia y de anclaje. Había un manejo omnipotente del tiempo y de las personas, en especial de los profesores particulares, a los que les cambiaba continuamente las horas estipuladas; la planificación de las actividades era hecha de manera obsesiva pero luego no la respetaba y una cosa se sustituía por otra, en un continuo carrusel de cambios. Era muy significativo el manejo del espacio y del tiempo: no poder anticipar, perder el tiempo, necesitar de los profesores particulares para que le contengan.

Las cosas debían ser como las deseaba, si no encajaba su plan previo con lo que acontecía, un pequeño fallo y todo se venía abajo, si no había una correspondencia entre lo esperado y lo encontrado, entonces ya no estudiaba, las cosas tenían que ser perfectas. Predominaba un componente animista (*“parece que yo personifico la realidad”*), cuando la realidad no le era favorable se quejaba de su mala estrella y se sentía perseguido por las circunstancias. Yo le interpreté que parecía existir una parte suya de niño que quería que las cosas fueran tal como ese niño las deseaba y cuando no era así pensaba esa parte de niño que la realidad le perseguía: los trenes llegaban tarde para fastidiarle, etc. El animismo era un resto de funcionamiento primitivo ligado al narcisismo primario. Añadí que así era como los antiguos pensaban en los astros, que estaban ahí para favorecerlos o para perjudicarlos, que esa forma de pensar se acuñó con el nombre de animismo, que coincide con lo que él llama personificar. Otra expresión de esa manera de pensar era la siguiente: “Con mamá me veo seguro, sin ella muy inseguro”.

El juicio, escribió S. Freud en *El Proyecto* solo es posible por la función inhibidora y ligadora del Yo, que impide que la regresión

vaya más allá de la huella mnémica, evitando la alucinación. Necesaria inhibición que el Yo ejerce sobre las representaciones inconscientes para que no progresen hacia la alucinación y hacia la imposibilidad de percepción de la realidad (juicio de realidad) por el aparato psíquico.

Conviene señalar que el aparato psíquico freudiano es vulnerable al engaño y al error, de los cuales da testimonio el funcionamiento psíquico de nuestro paciente.

En preescolar la profesora se hacía especialmente cargo de él, ayudándole porque no le salían las cosas. Dani tuvo necesidad del otro como continente, lo cual ha continuado vigente con la necesidad de profesores particulares para estudiar. Dani vivía el estudio como algo traumático. Se veía recriminado por la mirada del profesor o de los compañeros, que juzgaban que él no sabía hacer las cosas, que era un tonto. Él se veía desde esa mirada y se sentía humillado.

Le costaba mucho ponerse a estudiar, en parte por inseguridad y, en parte, porque creía que no era capaz y lo iba a hacer mal o iba a tardar mucho. Solo podía hacerlo cuando sonaba el “gong”: predominaba una lógica oral (atracción-vacío, incorporación-expulsión) y una gran dependencia, pareciera que estábamos ante un ejercicio pulsional parcial en el que faltaba un Yo total que actuara como sujeto con un objeto.

Pero también había un componente de odiar los estudios, de detestarlos, por el sufrimiento acumulado y por la obligación, pero a la vez Dani eludía una y otra vez la ley.

Todo esto ha afectado mucho a su identidad: ser tontito, ser débil, enfermo, tener mala suerte, mala estrella. Ello remite a la constitución problemática del narcisismo y también a lo que de-

nominó “vivir en el show de Truman”: Vivir los estudios como algo ajeno, comandado por un director de escena que le hace existir, pero manipulándole.

En los trastornos de pensamiento encontramos la presencia de un Yo vacilante, afectado por trastornos narcisistas; ha habido fallas en la integración de una unidad de la imagen del propio cuerpo.

Pudimos trabajar entonces su problema de no acatar las reglas y de buscar el castigo y el fracaso, tal vez por su relación problemática con su padre en tanto representante del principio de realidad. En este contexto Dani creó un pensamiento nuevo: *que hay en él una parte de niño sucio y otra parte que representa el control, que se da cuenta del funcionamiento del niño sucio y dejado y lo critica*. Le comenté que me parecía muy interesante lo que decía. Pienso que va en el camino de construir un superyó personal, no impersonal, contra sus propios impulsos anales, impulsos que le hacen descuidado. Corroboró lo que había mencionado con una bonita metáfora: *tiene la sensación de que cuando saca la cabeza para ser mayor le pegan con una porra para que vuelva a ser pequeño, especialmente lo ve ante sus padres*. Superyó sádico que le vincula a la dependencia.

## **La separación del cuerpo de la madre**

Paulatinamente fui tomando en cuenta el cambio que se había producido a nivel transferencial. Me hablaba con más confianza de cosas que le producían vergüenza porque eran humillantes para él, podía mostrar su vulnerabilidad y tenía que defenderse

menos de la dependencia conmigo. Creo que los dos éramos conscientes de la importancia del vínculo terapéutico.

*A posteriori*, en el tratamiento, tuvo lugar un cambio psíquico en el paciente que favoreció su salida del narcisismo (cascarón) y su proceso de simbolización: Dani pudo encontrar sentido a un estado regresivo que hasta entonces no tenía nombre. En ese estado se encontraba perdido, no preguntaba, no hacía elecciones, no decidía, no se hacía cargo de nada, sino que esperaba a que el otro le solucionara las cosas, ya que el otro debía intuir y adivinar lo que le pasaba sin necesidad de que él dijera nada. Utilizó para nombrarlo una interesante metáfora: yo he estado sumergido, empanado, atontado, sin enterarme de las cosas, sin interés por ellas. También por miedo a no saber hacerlas o por inhibición. Vivía en la confusión, en un mundo materno en el que no debía plantearse nada, estaba regresivamente en la placenta, en el vientre de su madre como un parásito. Pudimos construir la fantasía de retorno regresivo al vientre materno. Esto afectaba a la estructuración problemática del Yo y a su confusión libidinal con el otro.

Pienso que en este caso predominaba la fantasía de devoración materna y su elaboración posibilitó la salida del caparazón protector narcisista. El niño no se constituye desde sí mismo sino desprendiéndose de la organización narcisista y libidinal primitiva (a partir de tres hay dos, y a partir de dos hay uno), mediante el pasaje por la triangulación y la terceridad.

## El Ojo persecutorio

Dani, tiempo después, vivió una escena angustiosa en una clase ante los compañeros varones y populares que estaban mirando: se sintió presa de un ridículo espantoso, se sintió como una nena o como un maricón entre tantas chicas y además como que lo estaba haciendo mal. Coincidió lo que él sentía por dentro y lo que pensaban los que le veían desde fuera, que además se estaban riendo. Esa tarde lo pasó fatal, me llamó porque sentía que debía dejar el ciclo formativo. Aquí podemos constatar el problema con las diferenciaciones dentro-fuera, yo-tú, porque hay un problema de confusión y de efracción.

Se trata de una angustia persecutoria. El ojo que le mira es también mi ojo: piensa que yo le he podido estar mirando desde una ventana interior que da al patio interior (ventana que no existe en la realidad), mientras él andaba por el patio.

Superyó obsceno juzgador: Representado por un ojo que le juzga como monstruoso, “mal hecho”, mal constituido (el paciente ha manifestado el miedo a que le ven como un robot o como alguien ortopédico, como si su Yo no estuviera bien constituido). Un sentimiento que predomina es el de la vergüenza, porque no es como debería ser. Pero ese “debería ser” está proyectado en un modelo ideal, él debería ser de otra forma. La diferencia que establece Green entre vergüenza y culpa nos puede esclarecer en este punto.

En estas situaciones Silvia Bleichmar muestra que es preciso que el psicoanalista funcione definiendo un ensamblaje simbólico entre el ser y el lugar que ocupa, ya que el paciente no logra fantasmaticarse en la escena y queda capturado bajo un modo mimético.

Cuando el paciente vive de ese modo la escena desaparece como sujeto; en ese momento no se le podía interpretar. Por ello Silvia Bleichmar defiende en estos casos la importancia de la construcción como una simbolización intermediaria o de transición (S. Bleichmar, 2009).

El ojo metido dentro de él le acusa a Dani de ser tonto, raro y loco, de ser despreciable. Una característica importante de este superyó es la de representar una imago paterna abusiva y cruel, al padre de la horda. Esta imago, apuntalada desde la relación infantil con un padre “adiestrador” por el que se sentía despreciado y paralizado, con la sensación de no saber hacer nada. Esta imago se reproduce en el contacto con chicos varones que para él son fuertes, machos, que le ven como un “pringado”, “como una nena” desde su masculinidad insultante. Ante ellos quedaba petrificado, sin poder hablar ante el peso de lo que imagina que pensaban sobre él. Un señalamiento mío mencionando el apuro y la inseguridad que también estos varones ideales podían sentir al encontrarlo ayudó a relajar la situación de embarazo. La relación predominante con esa imago es una angustia persecutoria con una figura que no entiende nada de emociones.

El despliegue y la elaboración de la posición pasiva “femenina” ha sido determinante, pero su interpretación resulta difícil en estos casos y hay que esperar. La interpretación de la homosexualidad implica la discriminación de un sujeto y de un objeto. Hablar de homosexualidad a un paciente puede ser inoportuno si falta el sustento que daría la posibilidad de pensar el enlace al objeto. El problema es que haya un sujeto que se haga cargo de todo esto. Por ejemplo, en la evacuación: no es solo la agresión lo que produce un deseo de evacuación, puede ser la ausencia de continente lo que lleva a ella.

La posición pasiva se configura como un auténtico caleidoscopio hecho de identificaciones con la madre, del deseo de recibir el pene del padre y también del de castrar al padre. Hay que tener mucha paciencia para ir construyendo un tejido que de sentido a esta posición y que permita al paciente recibir y asimilar las interpretaciones que se refieran a ella. Para ello el trabajo en transferencia y el trabajo de transferencia resultan esenciales.

Más adelante pude comenzar a abordar este asunto en el tratamiento. Voy a poner el ejemplo de una sesión:

PACIENTE — Pensé el otro día en el colegio en lo que habíamos hablado aquí sobre lo de ser pasivo y femenino. Un compañero que es gay quería que lo incluyera en el Facebook. Se lo comenté a una amiga común y me dijo que le había dicho él que yo podía ser gay porque una vez le había tocado el hombro al salir del baño y por cómo le había mirado. Me parece increíble que se le ocurriera eso.

ANALISTA — A lo mejor tienes miedo de ser homosexual, lo cual no quiere decir que lo seas en realidad.

P. — Me da vergüenza hablar de esto, lo he pensado, pero a mí me gustan las chicas. No sé en qué podría acabar, pero en todo caso como bisexual, porque me gustan las chicas. Con mis amigos me veo mirado por la calle, me miran porque me parece que ando mal, como si fuera en plan duro pero un poco rígido. He estado con mis amigos, pero ahora están saliendo bastante con dos chicas y estaba muy preocupado por cómo me veían, por si me veían que hacía gestos raros, me sentía un poco fuera. No me siento identificado con ningún hombre.

A. — Tal vez has echado de menos una relación más cercana con tu padre. Parece que le has visto como alguien que te impone

las cosas y te da seguridad económica. Sin embargo, yo siento que aquí te encuentras más cómodo conmigo.

P. — Lo que dices de mi padre es verdad. Yo cuando era más pequeño pensaba que mi hermano mayor podía ser homosexual. Me acordé de ti el fin de semana que estaba con un amigo en su coche y me pidió que le arreglara algo de las luces, me sentía incapaz como si fuera una mujer que no sabe nada de esas cosas y que un hombre le resuelve todo (Silencio).

## **El derecho al secreto como condición del pensamiento**

Voy a presentar dos fragmentos de dos sesiones consecutivas de Dani para poner de manifiesto la importancia del secreto y la investidura de placer de pensar y de crear pensamientos nuevos como nuevas versiones de su propia historia.

### **Primera sesión:**

Paciente — (Silencio). Te callas, a lo mejor te callas y me miras para ver mi reacción, para estudiar mi reacción a ser mirado.

Analista — ¿Como si fueras un objeto de estudio?

P. — Sí, me hago pajas mentales.

A. — ¿Qué pajas mentales?

P. — Es que me da vergüenza contártelas, me da mucha vergüenza. Son fantasías, no sé si me las imagino para no sentirme tan pringado o por otra cosa (me mira y se pone rojo), es que son escenas en las que yo soy lo contrario de lo que te cuento aquí cuando soy un pringado. Pero me da mucha vergüenza.

A. — Te ves como poderoso, fuerte, cachas...

P. — Sí, por ejemplo, como el que pega a alguien y me miran como le pego. Pero me da mucha vergüenza, es que pienso que puedo volverme loco. ¿A ti qué te parece? ¿Tú piensas que esto es grave?, porque a lo mejor lo que me pasa es más grave de lo que pienso y yo estoy peor de lo que pienso...

A. — Estas fantasías forman parte de tu mundo interno, tal vez te asustan las cosas de tu mundo interno, las sientes como locas y por eso las pones fuera, en ese ojo que te mira.

P. — Las fantasías están ahí desde que era pequeño, pero nunca he hablado de esto con nadie, no se las voy a contar a mis amigos, pensarían que estoy rayado. Te he hablado de cosas que me daban vergüenza, pero hay cosas que aún tengo en secreto. Tú nunca me has forzado a contarlas.

A. — Quizá estamos en otro momento entre nosotros. Parece que esas fantasías te asustan, pero también que te dan una satisfacción secreta, hasta el punto de que te dominen y ya no puedas estudiar.

### **Siguiente sesión:**

Paciente. — Vengo muy rayado, pero es que ayer muy cerca de aquí me pasó una cosa que me hizo pensar que estoy loco. Después de salir de aquí iba a subir al metro cuando de pronto vi

a un hombre grande que se parecía mucho a uno que tenía una tienda y al que tiempo atrás insultaba con mis amigos. Me pareció que venía hacia mí y yo me reí de puro nervio, tenía mucho miedo a que me aplastara, como si fuera una bestia. Era como el de la tienda, yo creo que hay personas que tienen su doble.

Analista — Tenías miedo a que la bestia te atacara o te comiera vengándose de tus insultos y de tu ataque.

Paciente — Me recuerda a mi padre por ser grande y por el pelo. Con mi padre ahora me llevo bastante mejor.

En el texto inspirador de este trabajo escribe Piera Aulagnier: “Preservarse el derecho y la posibilidad de crear pensamientos y, más simplemente, de pensar, exige arrogarse el de elegir los pensamientos que uno comunica y aquellos que uno mantiene secretos: ésta es una condición vital para el funcionamiento del Yo” (Aulagnier, P. 1976).

Podríamos pensar al hombre grande- bestia-con el pelo como su padre como un testimonio de funcionamiento del proceso primario. Siguiendo algunas ideas de Silvia Bleichmar, tendría que ver con lo indiciario, signo que atrapa al sujeto, lo atrae, funcionando en el inconsciente como deseo realizado. (Bleichmar, S., 2009). Se rige por la identidad de percepción entre el “recuerdo” y la percepción: se reencuentra en el objeto la imago del primitivo de un modo masivo, lo cual implica que se sostiene en un solo rasgo porque no se pueden juntar varios rasgos en el objeto y queda adherido a uno solo (S. Bleichmar, 2009).

Gracias al tratamiento podemos restablecer los enlaces de lo indiciario con un material ligado al complejo paterno, de ese modo se simboliza el elemento indiciario.

Mediante la fantasía de haber nacido con mala estrella y de que el mundo le debía algo, sostenía también una estrategia de castración del padre: Durante un trecho importante del tratamiento le resultaba al paciente muy difícil escucharme y valorar mi palabra. Repetía conmigo la desvalorización de la palabra del padre, que solo estaba ahí para sacarle el dinero, el coche, etc. Mostrándose ante él como un niño dejado, sucio, pero también violento y agresivo en sus fantasías, en las que tramaba ataques contra él. El ataque anal contra el padre dejaba traslucir mecanismos anti-pensamiento o la utilización de la con-trainteligencia (Isabel Luzuriaga): desconectar, desentenderse de las cosas, perderlas, embotarse, etc. Interpretar estos mecanismos anti-pensamiento, cuando el paciente ha adquirido suficiente confianza con el analista, resulta esencial.

Cuando el paciente se fue encontrando mejor, en el proceso de tratamiento apareció con mucha fuerza un obstáculo mayor, Dani sostenía la creencia que desde siempre padecía un déficit real, una tara. La conclusión que sacaba era clara: yo no le podía ayudar en esto, pues excedía mi campo, nosotros ya habíamos hecho todo lo que habíamos podido. Su empecinamiento me sumía en la impotencia.

Sin duda que había tenido peso en su historia la falta de gesto espontáneo y de libertad para jugar “en presencia de su madre”, encontrando a la vez un espacio transicional (D. Winnicott). Nosotros en el tratamiento debimos encontrar un espacio de juego con las palabras, con el humor, con la personificación teatral (construyendo escenas dramáticas) de situaciones que traía a la consulta. Pero el mayor obstáculo pienso que estaba en el narcisismo que no dejaba más que dos alternativas: o listo o tonto, o ídolo o pringado, o nacido con estrella o estrellado; pensamiento binario que tenía al paciente condenado a la esterilidad y a los propósitos

siempre incumplidos. Creo que ha sido fundamental salir de esa encrucijada narcisista del “todo y nada” para valorar el tomar las riendas como sujeto y entrenarse como él dice en escribir, leer y aprender. Pudiendo concebir el aprendizaje como un proceso y pudiendo acceder al pensamiento. Me ayudaron para ser perseverante las palabras de Piera Aulagnier: “Nada puede ser creado sin que sea investida la suma de trabajo que esto exige” (Aulagnier, 1976).

## BIBLIOGRAFÍA

Aduriz, S. (1995): *Vigencia del trauma*. Rev. APM - Extra-1996.

— (1999). *El encuadre como escenario de un montaje pulsional*. Rev. APM n.º 31.

Aulagnier, P. (1976): *El derecho al secreto: condición para poder pensar. El sentido perdido*. Buenos Aires, Ed. Trieb.

— (1988). *Construir(se) un pasado*. Rev. Apdeba. Vol. XIII. 1991.

Avenburg, R. (1987): *El aparato psíquico y la realidad*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

— (1998). *Psicoanálisis: perspectivas teóricas y clínicas*. Buenos Aires, Ed. Publicar.

Baranger Y COL. (1980): *Aportaciones al concepto de objeto en psicoanálisis*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Bion, W. (1957): *Differentiation of the psychotic from the non psychotic personalities. Volviendo a pensar*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1990.

— (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

— (1965). *Transformaciones*. Valencia, Ed. Promolibro. 2001.

Bleichmar, S. (1993): *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

— (1993). *La fundación del inconsciente*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

— (2009). *Inteligencia y simbolización*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Blos, P. (1981): *La transición adolescente*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Cahn, R. (1991): *Adolescente et folie*. París, Ed. PUF.

Freud, S.: *Obras completas*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

— (1894). *Psiconeurosis de defensa*. Volumen III.

— (1950 [1895]). *Proyecto de psicología*. Volumen I.

— (1896). *Nuevas puntualizaciones sobre la neuropsicosis de defensa*. Volumen III.

— (1900). *La interpretación de los sueños*. Volumen V.

— (1905). *Tres Ensayos de teoría sexual*. Volumen VII.

— (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. Volumen XI.

— (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. Volumen XII.

— (1914). *Introducción del narcisismo*. Volumen XIV.

— (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Volumen XIV.

- (1915). *Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños*. Volumen XIV.
- (1915). *Duelo y melancolía*. Volumen XIV.
- (1920). *Más allá del principio del placer*. Volumen XVIII.
- (1923). *El Yo y el Ello*. Volumen XIX.
- (1924). *Neurosis y psicosis*. Volumen XIX.
- (1924). *La pérdida de realidad en la neurosis y en la psicosis*. Volumen XIX.
- (1925). *La negación*. Volumen XIX.
- (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Volumen XX.
- (1927). *Fetichismo*. Volumen XXI.
- (1930). *El malestar en la cultura*. Volumen XXI.
- (1933). *Nuevas conferencias: 33ª La feminidad*. Volumen XXII.
- (1937). *Análisis terminable e interminable*. Volumen XXIII.
- (1937). *Construcciones en el análisis*. Volumen XXIII.
- (1938). *La escisión del yo en el proceso defensivo*. Volumen XXIII.
- (1939). *Moisés y la religión monoteísta*. Volumen XXIII.

— (1940). *Esquema de psicoanálisis*. Volumen XXIII.

Goigman, L. y Kancyper, L. (Compiladores) (1998): *Clínica psicoanalítica de niños y adolescentes*. Buenos Aires, Ed. Lumen.

Green, A. (1982): “La doble frontera”. *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu 1993.

— (1990). *De locuras privadas*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

— (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires, Ed. Eudeba.

— (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. París, Ed. PUF.

Gutton (1991): *Lo puberal*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1993.

Hernández, M. (2002): *Actualidad del trauma narcisístico en la adolescencia*. *Rev. APM n.º 37*.

Hochmann, J. (1992): *Les fondaments auto-érotiques de l'activité de pensée*. *Revue Française de Psychanalyse*.

Jeammet, Ph. (1980): *Réalité externe et réalité interne. Importance et spécificité de leur articulation á l'adolescence*. *Revue Française de Psychanalyse n.º 3-4*.

Klein, M. (1930): *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del niño*. O. C. 1990. Vol. I. Buenos Aires, Ed. Paidós.

— (1930). *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual*. O. C. 1990. Vol. I. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Lacan, J. (1958/59): *Hamlet: un caso clínico*. Buenos Aires, Ed. Xavier Bóveda. 1983.

— (1959/60). *La ética del psicoanálisis*. Seminario n.º 7. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Laplanche, J. - y Pontalis, J. B. (1968): *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Ed. Labor. 1971.

Laufer, M. (1988): *Adolescencia y crisis de desarrollo*. Barcelona, Ed. Espaxs.

Leclaire, S. (1975): *Matan a un niño*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

le Poulichet, S. (2003): *Psychanalyse de l'informe*. París, Ed. AUBIER.

Luzuriaga, I. (1970): *La inteligencia contra sí misma*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1998.

Mâle, P. (1986): *La crisis juvenil*. Madrid, Ed. Tecnipublicaciones. Madrid.

Mannoni, O. Y COL. (1986): *La crisis de la adolescencia*. Barcelona, Ed. Gedisa.

Miller, L. (1998): *La psychothérapie avec les adolescents souffrant de troubles de l'apprentissage. Fair face*. Francia, Ed. Hublot. 2003.

Olmos, T. (1996): *Adolescencia: en los límites de lo analizable*. *Rev. APM n.º 24*.

— (2001). *La construcción y la interpretación en psicoanálisis con adolescentes*. *Rev. APM n.º 34*.

Olmos, T. Y COL. (2000): *El trabajo de pensamiento desde la perspectiva psicoanalítica*. Rev. APM, n.º 33.

Rassial, J.J. (1996): *L'adolescent et le psychanalyste*. París, Ed. Rivages.

— (1999). *El pasaje adolescente. De la familia al vínculo social*. Barcelona, Ed. Del Serbal.

Richard, F. (2011): *La rencontre psychanalytique*. París, Ed. Dunod.

Rodulfo, R. (1995): *Trastornos narcisistas no psicóticos*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Szpilka, J. (2002): *Crear en el inconsciente*. Madrid, Ed. Síntesis.

Valls, J. L. (1995): *Diccionario freudiano*. Madrid, Ed. Julián Yébenes.

Winnicott, D. (1982): *Realidad y juego*. Barcelona, Ed. Gedisa.

# LA CURIOSIDAD SEXUAL INFANTIL Y LOS LABERINTOS DEL SABER

**Claudia Schutt**

Para abordar cualquier cuestión de la infancia resulta indispensable partir de la inmadurez neurológica con la cual nace todo ser humano y su consecuencia inmediata que es la absoluta dependencia que experimenta de quienes le cuidan.

El comienza su andadura en la vida básicamente como receptor de innumerables estímulos provenientes de su organismo, a partir de sus múltiples necesidades como también de su entorno humano, en primer lugar, de quien ejerce la función materna.

Las zonas preferentes de intercambio con su entorno: oral, anal, fueron denominadas por S. Freud zonas erógenas, pues dan origen a excitaciones que, aunque apuntaladas en funciones corporales, buscan su satisfacción más allá de las necesidades que surgen de esas funciones. Por ejemplo, el bebé busca la satisfacción de sus necesidades alimenticias, pero también la vivencia de satisfacción, el plus que recibió junto con la alimentación.

Cuando S. Freud funda en 1905 su revolucionaria concepción de la sexualidad infantil, la cual obviamente no se restringe a la idea corriente que la equipara a la genitalidad, describió las distintas fases presididas por las zonas erógenas: oral, anal, genital, agregando más adelante la fase fálica.

Anticipándose al dominio de su motricidad, el bebé va construyendo su psiquis con un yo, que alimentado por la libido que

recibe de la mirada materna, le proporcionará, por ejemplo, frente al espejo, como lo describió Lacan, una imagen de completud corporal idealizada, producto de la idealización de la que ha sido objeto por parte de sus progenitores. Estamos hablando del yo ideal narcisista, siendo el narcisismo una variante de la libido sexual cuando toma al yo como objeto.

En definitiva, pues, la sexualidad humana es una psicosexualidad que esencialmente consiste en la búsqueda de un placer que calme las tensiones internas. La actividad psicosexual es impulsada por esas tensiones arraigadas, como lo fue demostrando S. Freud, en las pulsiones produciendo en el infante una insaciable curiosidad por su cuerpo, por todo lo que le pasa y todo lo que le rodea. Aunque en un principio no diferencie su cuerpo de lo exterior a él. Sin dejar nunca de ser receptor, se irá convirtiendo poco a poco en un pequeño investigador, de objetos cada vez más diferenciados de su propio cuerpo y posteriormente de respuestas verbales que nombren a esos objetos explicando por qué están ahí y de dónde vienen.

Inicialmente, todo despertará su curiosidad, siendo su forma de acercamiento a los objetos básicamente oral, lo cual le producirá placer.

En la etapa anal obtendrá el placer controlando su musculatura y midiendo su fuerza.

Es en la etapa fálica en la que aparecerán las preguntas y los interminables “porqués”. En su interrogar sin cesar, el pequeño humano, bajo la apariencia de un deseo de saber, intentará mantener un desconocimiento para perpetuar una ignorancia cómoda.

Así, entre los 3 y los 6 años, será el tiempo de preguntar sin cesar, pero hasta dónde esa curiosidad incesante coincide con el

deseo de saber, hasta qué punto pretenden avanzar o interrogan en el fondo sobre su punto de partida, sobre el enigma de su origen.

En medio de todos esos interrogantes se destaca una pregunta crucial, señalada por S. Freud, es: ¿De dónde vienen los niños? Y otra muy relacionada; ¿Cómo es eso de los diferentes sexos?

Quieren la respuesta verdadera, y al mismo tiempo la rechazan.

Para conocer es preciso aceptar la existencia de una realidad desconocida y a la cual podemos acercarnos y explorar. Supone admitir que no se sabe, un duro golpe para la omnipotencia del narcisismo.

En su interminable preguntar y bajo la apariencia de un deseo de saber se esconde una parte del conocimiento para perpetuar una ignorancia cómoda. El saber se dirige a quien se concede la posesión de aquello que se tiene por ciencia cierta.

El creer puede consistir en tener fe o en aceptar una verdad, aunque no se haya alcanzado por propia experiencia. Pero de este modo no caben las preguntas y se tiene una seguridad que resguarda de la duda.

Pero también se puede creer reconociendo un saber, pero admitiendo la posibilidad de error. La creencia dejando así un resquicio para la investigación.

Aquí está el niño en esa etapa, en la cual cree poseer un saber, pero no deja de preguntar hasta alcanzar el grado de madu-

rez que le permitiría acceder al conocimiento para llegar a “saberse” y “creerse” y poder integrarse.

La curiosidad infantil puede dejar de ser una promesa de placer e inhibirse por experiencias traumáticas previas que la convertirían en una perspectiva de displacer.

La curiosidad infantil de raigambre psicosexual con su afán de satisfacción y cada vez más de descubrimiento y de dominio de su propio cuerpo, les otorga a los niños en edad preescolar ese encanto que emana de su enorme capacidad de asombro e ilusión. Aunque también aparece su reverso: las angustias, los miedos unidos a su sentimiento de indefensión, las rabietas cuando se frustran sus deseos. Pero esas mismas pulsiones cuando pueden simbolizarse le permiten crear sus juegos y nutren su curiosidad.

Esa curiosidad está pues, arraigada en su organización psicosexual y encuentra también en ella sus límites para asumir algunas realidades cuando se oponen a esas creencias, que S. Freud denominó teorías sexuales infantiles y a las cuales se resisten a renunciar.

Estas creencias, aunque se denominen teorías, intentan dar respuesta a las preguntas antes mencionadas y a otras que se derivan de ellas como las referentes al papel del padre en la reproducción, la relación entre los padres, la diferencia sexual, etc.

Las informaciones o explicaciones más precisas sobre estos temas pueden coexistir perfectamente con estas creencias, aunque las contradigan. Porque éstas cumplen la función de encubrir verdades que según el grado de madurez del niño pueden resultarle insoportables ya que no están suficientemente preparados a nivel emocional para asumirlas.

Citaremos un ejemplo extraído del libro *Saber y no saber. Curiosidad sexual infantil* de Mariela Michelena y publicado por la editorial Síntesis:

“Un niño de 5 años interroga a su madre embarazada: Mamá ¿cuántos besos te dio papá para quedarte embarazada?, la madre le responde: no, hijo, no es con besos como la mamá se queda embarazada, continuando con una explicación más ajustada a la verdad. A pesar de que el niño parecía interesado y conforme con la explicación, vuelve a la carga: Vale, mamá, ahora dime la verdad: ¿cuántos besos te dio papá para quedarte embarazada?”.

Evidentemente el niño mantenía su curiosidad a tope, pero sin poder asumir la realidad de las respuestas que recibía.

La teoría psicoanalítica dedica un espacio muy importante a todo el proceso psíquico que debe atravesar un niño desde su nacimiento hasta llegar al periodo de latencia.

La latencia es el periodo normalmente comprendido entre los 6 y los 12 años, es la etapa escolar propiamente dicha, pero los límites cronológicos no son rígidos y pueden variar individualmente. No basta cumplir 6 años para ser considerado un latente.

¿Qué quiere decir latente? Etimológicamente quiere decir oculto, velado, encubierto. El psiquismo del niño latente aísla mejor lo prohibido de lo permitido, ha establecido diques protectores defensivos que lo protegen de sus pulsiones y le dan mayores posibilidades de elaboración psíquica, incluyendo tanto los aspectos emocionales como intelectuales.

Esto lo diferencia de lo que sucede en la etapa anterior y permite entender por qué esa etapa que transcurre desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años, cae casi totalmente bajo los efectos

de la represión y por lo tanto es olvidada. Es lo que llamamos la amnesia infantil.

Generalmente se recuerda algún fragmento aislado, aparentemente desvinculado y algo desfigurado, aunque en realidad son condensaciones disfrazadas de toda esa etapa. S. Freud los llamó recuerdos encubridores.

Acceder a la latencia representa para el niño toda una serie de cambios, implica una transformación subjetiva muy importante. Significa, desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica, haber atravesado hacia su declinación el complejo de Edipo, el de Castración y haber alcanzado las identificaciones que refuerzan su organización psíquica con la instauración del Superyó. En los límites de esta exposición he optado por no extenderme en los aspectos teóricos, sino que he preferido ilustrarlos con ejemplos que pueden ser compartidos por todos nosotros.

Por más olvidada que esté la etapa infantil preescolar persisten experiencias afectivamente muy intensas y que responden a creencias que se resisten a ser abandonadas, como por ejemplo lo referente a los Reyes Magos o al ratoncito Pérez.

Ambas fantasías, asumidas como creencias representan compensaciones y encubrimientos de pérdidas muy significativas. En el caso del ratoncito Pérez la pérdida de los dientes de leche.

Los Reyes magos representan muchísimo más, ellos satisfacen nuestros deseos en su doble vertiente: la estrictamente objetal, relacionada con que nos traen objetos que deseamos poseer y la narcisista, porque esos regalos nos indican que somos queridos y premiados. Agregan a la satisfacción de los objetos recibidos la del orgullo narcisista y mantienen la fantasía de la existencia de unos padres superpoderosos y mágicos.

Como verán y la realidad lo confirma, resulta difícil asumir que se trata de mitos y que los padres no son ni reyes ni magos. Todos albergamos algún recuerdo del momento del doloroso desengaño y por eso se intenta postergar ese enfrentamiento con la realidad lo máximo posible y no solo por parte de los niños, sino también por parte de sus padres, que continúan de ese modo manteniendo sus ilusiones infantiles por identificación con sus hijos.

Si hay seres superpoderosos, dispuestos a satisfacer todos nuestros deseos viniendo de Oriente, por qué los bebés no podrían ser traídos por la cigüeña de París.

Esta última creencia ha perdido bastante su vigencia, mientras la publicidad y los intereses del consumo se aúnan para mantener la ilusión de los Reyes Magos y de Papá Noel bastante más allá de los límites de la época infantil.

Para que el conocimiento del niño sobre la concepción y el nacimiento sea completo precisa de dos elementos que el pequeño investigador se empeña en desconocer: el papel fecundante del semen paterno y la existencia de la vagina. O lo que es lo mismo: que no todos los seres humanos tienen el mismo órgano sexual: el pene. Lo cual equivale a asumir la diferencia de los sexos. Porque de allí surge una pregunta: ¿por qué todos no lo tienen? Esto puede preocupar a las niñas por no tenerlo y generarles diferentes expectativas, que les compren uno cuando lo descubren en un hermanito recién nacido o que les crezca y en los niños el temor a perderlo.

Respecto a la cuestión del esclarecimiento sexual temprano, S. Freud hizo un viraje respecto a su primera etapa, en la cual era partidario de proporcionar a los niños, lo más precozmente posi-

ble, la más completa información sexual. Eso ocurrió cuando aún no había descubierto el más allá del principio del placer, la existencia de las pulsiones de vida y de muerte, en su gran viraje de los años 20.

A partir de lo cual comprende que es en esa transformación y en la maduración de su psiquismo, que el niño será capaz de asumir ciertos conocimientos que no hieran tanto su narcisismo.

Es notable la cantidad de derivados de las teorías sexuales infantiles que se pueden mantener para esquivar el conocimiento de la sexualidad de los padres, incluso a lo largo de toda la vida. Un niño puede pensar "es posible que otros padres hagan eso, pero mis padres no".

De este modo pueden convivir sin estorbarse la curiosidad sexual y las creencias sexuales infantiles inmunes al esclarecimiento mejor intencionado.

¿De qué manera el conocimiento puede constituir una amenaza para el narcisismo del niño?

A veces, cuando el esclarecimiento llega muy precozmente puede humillarle o desbordar sus defensas.

Por otro lado, un documental francés exhibido muy recientemente, cuyo nombre es *Solo es el principio*, refleja una posibilidad al alcance de los niños en la etapa preescolar que es la de constituirse en protagonistas activos de una experiencia que llaman, tal vez pomposamente, taller de filosofía y en la cual una educadora propone temas para ser pensados y discutidos promoviendo que los niños expresen verbalmente sus ideas y se escuchen unos a otros. Consigue solo con la ayuda del encendido y el apagado de una vela crear un clima de intimidad, de respeto mutuo por todo lo

que va surgiendo a través de las palabras. El documental transcurre en una ciudad pequeña de Francia con una población de inmigrantes, multicultural y con muy pocos recursos consigue no solo realizar esta propuesta, sino también filmarla y mostrarla al mundo. Es una demostración de cómo pedagogos, artistas, sociólogos, cineastas, desde distintas perspectivas convergen con el psicoanálisis, el cual ha aportado desde sus fundamentos teóricos y su metodología la importancia del poder hablar libremente, todo el poder de la palabra, pero también de otras modalidades de expresión, en particular en niños muy pequeños y también de la enorme importancia de la escucha.

Porque no solo lo transmite la palabra, sino que también el juego puede transmitirlo ya que es otra modalidad de expresión de pensamientos y sentimientos.

Ya S. Freud demostró observando el juego de su nieto de 18 meses y escuchando los fonemas que éste emitía, al tirar y recoger un carrete, el papel de la simbolización en la elaboración de ansiedades muy tempranas engendradas por situaciones, que sin estos recursos podrían resultar muy traumáticas.

Me estoy refiriendo a un juego que pasó a la historia del psicoanálisis, el juego del *fort-da*.

En definitiva, la curiosidad infantil enraizada en la psicosexualidad se despliega tanto en la actividad lúdica como en la expresión verbal, vehiculizando a través de ellas toda la imaginación y la creatividad que el niño puede desarrollar.

La curiosidad sexual infantil va tomando, en la medida en que se adentra el niño en la latencia, el camino de la sublimación. Este mecanismo implica una desexualización previa, por lo que permite

el cambio de metas y por lo tanto despierta una diversidad de intereses en diferentes direcciones.

En el periodo de latencia el mundo del niño se amplía en la medida en que acepta más la realidad tolerando mejor todo aquello que no es tan acorde con sus deseos. Puede aceptar las diferencias y no solo las sexuales, sino otras muchas diferencias basándose en la diferencia fundamental entre lo permitido y lo prohibido a partir de la instauración del superyó.

El niño latente contiene mucho mejor los impulsos más primitivos que en su mayor parte han sido reprimidos, permitiéndole así controlar mejor sus emociones y por lo tanto estar en condiciones de concentrarse mejor en todo lo que concierne al aprendizaje y poder así adentrarse cada vez más en saberes más complejos y abstractos.

El psiquismo infantil tiene por función tramitar muchos estímulos y así como cuando éstos son insuficientes no se desarrolla, un exceso de estos puede bloquear el proceso que posibilita la transformación de sus impulsos por medio de la simbolización y la sublimación en fantasías, en deseos y en pensamientos unidos a sentimientos con los cuales puede expresarse a través de palabras o por otros medios (dibujos, juegos, dramatizaciones, etc.).

Después de tantas excitaciones y frustraciones el niño comienza a preocuparse por sus méritos, por su desarrollo futuro. El superyó lo juzga inconscientemente y al mismo tiempo conscientemente se encarna en sus padres, en sus educadores, en sus compañeros, etc., y por eso es extraordinariamente importante para él todos los juicios, evaluaciones, de las cuales puede ser objeto.

Pero por ejemplo se puede dar la posibilidad de que no quede reconocimiento suficiente para él por la existencia de hermanos mucho más brillantes o compañeros que sienta como inalcanzables y eso puede influir en su autoestima y provocar desmotivación con respecto a sus estudios o incluso en sus relaciones.

Entonces, regresivamente buscarían satisfacciones inmediatas y el esfuerzo cotidiano con perspectivas de futuro a largo plazo sería demasiado lento para su impaciencia o para su necesidad perentoria de “éxitos inmediatos” que representen un estímulo para su narcisismo herido, que se manifiesta con la pérdida de autoestima y un sentimiento de desvalorización.

El psicoanálisis ha aportado desde el conocimiento del funcionamiento psíquico del niño, instrumentos prácticos que contribuyen a facilitar su recorrido por la etapa preescolar y escolar.

Por ejemplo, un problema que se registra en el medio escolar es el carácter casi epidémico que tiene actualmente el diagnóstico de TDAH con o sin hiperactividad. Hay una tendencia preocupante a diagnosticar y medicar inmediatamente a los niños que no se ajusten a los resultados esperados, sin tener en cuenta las variantes individuales respecto del proceso de aprendizaje.

Continuando con lo expuesto anteriormente, podemos pensar que esa desmotivación frente al estudio puede surgir, en muchos casos, por una inadecuación de las exigencias a las que se ven sometidos y que influyen en la autoestima de estos niños, llevándolos a regresar a fases anterior de su desarrollo vinculadas a la obtención de satisfacciones inmediatas.

El problema es muy complejo y requiere de un conocimiento suficiente para la comprensión de las condiciones y necesidades para facilitar el desarrollo de las capacidades de simbolización y

sublimación de los niños en sus diferentes de desarrollo. Esto permitiría, en términos del funcionamiento psíquico, lograr que las pulsiones que tienden a la descarga en actos con fantasías omnipotentes se vayan transformando, permitiendo un mejor dominio del lenguaje, un mayor conocimiento sobre sí mismo y sobre el mundo externo más allá de su entorno cercano.

En todo este proceso la omnipotencia va dejando cada vez más espacio a la potencia con el disfrute que ello le proporciona porque puede sentirse cada vez más seguro de sí mismo.

¿Cómo se puede ayudar al niño en este proceso?

Atendiendo las inquietudes internas que transmite a través de lo que dice, también de lo que no puede decir, de cómo juega, de cuál es su actitud y su relación con los otros, entendiendo en suma lo que él no alcanza a entender de sí mismo.

Según la situación en la cual nos enfrentemos con él, con los conflictos del niño, esta tarea puede tener diversos alcances.

En primera línea están los padres y sobre todo los educadores para, en una posición privilegiada, detectar dificultades que se manifiestan en la actividad preescolar o escolar. Pero ellos mismos, se encuentran generalmente muy desasistidos.

En la actualidad se ha impuesto especialmente en el caso cada vez más frecuente del síndrome de déficit de atención el recurso exclusivo de la medicación, sin discernir los motivos que han obstaculizado en cada caso el proceso de subjetivación que permite la entrada en la latencia. Esto no significa que una vez que los niños están instalados en la latencia no habrá más trastornos porque existen y a veces pasan desapercibidos porque no afectan el rendimiento escolar. Por ejemplo, neurosis obsesivas

precoces o el típico niño “modélico” que encubre una psicosis que aflorará años más tarde. Como así también el revelamiento posterior, en la pubertad o en la adolescencia, pueden ser consecuencia de la persistencia de conflictos psíquicos encubiertos en la etapa infantil. Y en ese caso son mucho más difíciles de resolver.

Esto excede a la función específica de los educadores que ya de por sí pueden sentirse abrumados ante niños cada vez menos atraídos por los métodos habituales de enseñanza y cada vez más enganchados en las nuevas tecnologías.

En este sentido recientemente educadores reunidos en Toledo bajo el lema: “Enseñar a aprender y aprender a enseñar”, en un primer congreso sobre innovación de la enseñanza se plantearon que, aunque puede ser muy útil digitalizar los libros de textos fundamentalmente para aligerar el peso de las mochilas, aún puede innovarse con lápiz y papel. Además, coincidieron en otorgar gran importancia al nivel emocional de los alumnos que en medio del debate sobre analógico versus dialógico se pierde muchas veces de vista.

En su valoración del factor emocional convergen, tal vez sin saberlo con el Psicoanálisis, que desde hace más de un siglo, a partir del descubrimiento freudiano de la sexualidad infantil y con los sucesivos aportes sobre la vida subjetiva de los niños.

Así, en plena segunda guerra mundial, dos eminentes psicoanalistas, Melanie Klein y Hanna Freud, en Londres debatían ardorosamente bajo los bombardeos sobre sus distintas visiones respecto al abordaje psicoanalítico de los trastornos infantiles. M. Klein defendía el tratamiento de niños inclusive muy pequeños a través de la técnica del juego y la hija de S. Freud sostenía la prioridad del trabajo con los padres y con los educadores, o sea la

aplicación del psicoanálisis a la pedagogía. Ambas orientaciones se difundieron ampliamente en la postguerra por el mundo, sin resultar excluyentes.

Tanto la aplicación directa en los niños, en las consultas por parte de expertos en psicoanálisis infantil, el trabajo con los padres como la aplicación a nivel pedagógico y asesorando a quienes imparten la enseñanza.

Estudiando la historia del psicoanálisis en España, a la que le dedicó tanto Marisa Muñoz, se encontró que en la década de los años 20 el psicoanálisis había conseguido penetrar en diferentes ámbitos de la cultura española y en particular en círculos pedagógicos interviniendo de alguna manera en la creación de la Institución Libre de enseñanza. Influencia que lamentablemente se fue perdiendo.

Sería deseable recuperarlo a través de una colaboración lo más estrecha posible entre psicoanalistas, pedagogos y educadores en momentos en que hay una idea bastante generalizada sobre la necesidad de introducir cambios en la enseñanza para lograr atraer más el interés de los niños por el saber.

De diferentes modos se va revelando ese interés, por ejemplo, a través de experiencias como refleja el filme francés con niños en edad preescolar a los que se les otorga la palabra y se los motiva para escucharse y escuchar a los demás, como también a otro nivel en esos profesores españoles reunidos en un congreso para debatir sobre estas cuestiones. Y así resulta curioso como en medio de tanta oferta cinematográfica con un gran despliegue de efectos muy sofisticados, un sencillo filme que solo muestra a niños pequeños hablando e interactuando con su maestra consiga mantenerse aún en cartel, aunque sea para un público minoritario.

Este se siente conmovido, encantado y como diferentes críticos la consideran una fascinante lección de vida.

Podríamos coincidir con la reflexión que aparece en la sinopsis del documental: Más que estudiantes buenos o malos, lo fundamental es que aprendan a pensar por sí mismos, con sus propias palabras y escuchándose, respetando las diferencias con los demás.

Indudablemente en poder lograr esto se juega nuestro futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

Freud, S.: *Obras completas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

— (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*.

— (1908). *Sobre las teorías sexuales infantiles*.

— (1914). *Introducción al narcisismo*.

— (1920). *Más allá del principio del placer*.

Michelena, M. (2010): *Saber y no saber. Curiosidad sexual infantil*. – Madrid, Editorial Síntesis.

Muñoz, M<sup>a</sup> L. (1989): *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico en España: formación de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*. - Revista de Psicoanálisis de la APM. Número extraordinario.

Roudinesco, E. y Plon, M. (1997): *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, Editorial Paidós.

Documental (2010): *“Solo es el principio”*.

# **LAS BASES DE LA AUTORIDAD: INDULGENCIA Y PRIVACIÓN**

## **Milagros Cid Sanz**

El concepto de autoridad puede ser contemplado desde múltiples vertientes y con muy diferentes connotaciones. Desde el plano sociológico y social, forma parte de una estructura que necesita instaurar ciertas normas de convivencia para que los derechos del individuo sean preservados, pero con limitaciones en función del bien común. Estas normas implican la necesidad de investir con un poder a los encargados de hacerlas respetar.

Esta estructura social tiene su correlato en todas las subestructuras que forman parte de la red social: la familia, los centros educativos, los laborales, los religiosos, el ejército, etc.

Como sabemos, a menudo la historia oscila entre períodos de autoritarismo y anarquía, como movimientos pendulares reactivos a ciertos abusos que obligan a movimientos correctores, movimientos que a menudo se ejercitan con una gran violencia, arrasando con estructuras previamente estructuradas con gran esfuerzo. Los fanatismos son una buena muestra de estas posiciones extremas en las cuales la intolerancia a la diferencia es la regla.

Desde el punto de vista psicoanalítico, el principio de autoridad no podría entenderse sin considerar algunos ejes básicos, en los que voy a centrar esta reflexión.

Los ejes sobre los que me centraré incluyen la noción de asimetría, que implica la percepción y tolerancia frente a las diferencias de sexo, de generación y de función.

El concepto de límite es inherente a la adquisición de este complejo engranaje que implica siempre un freno respecto a la libre expresión de la propia pulsionalidad, como muy bien explicó S. Freud (1932) en su obra *El malestar en la Cultura*.

Desde esta perspectiva psicoanalítica, el principio de autoridad es el representante de la prohibición del incesto y del parricidio, presente en todas las culturas y estructuras sociales como principio primordial, y que tiene un papel primordial en la organización edípica.

El complejo de castración funciona como un organizador psíquico en ambos sexos, y está relacionado con el sentimiento de frustración que conlleva la percepción de las diferencias, y la imposibilidad de acceder libremente a los deseos edípicos y parricidas. La prohibición paterna del incesto introduce el acceso a la simbolización e internalización de la Ley. Esta simbolización de la prohibición es esencial en la organización del Super-Yo o instancia moral, que además de su función prohibidora tiene una función protectora del Yo, en tanto en cuanto el reconocimiento de ciertos límites permite la inhibición del acto impulsivo, a menudo lesivo para el propio sujeto, a corto o largo plazo.

Las fallas en la integración psíquica del principio de autoridad, tan denostado en nuestra sociedad actual, trae consigo consecuencias bastante nefastas, como sabemos. De manera genéri-

ca, podríamos decir que este principio paterno (aunque sea ejercido por la madre) permite ir integrando la tolerancia a la frustración y la introyección de un Super-Yo que implica la interiorización de ciertas barreras internas que limitan la libre descarga pulsional.

El principio de autoridad es a menudo confundido con el autoritarismo, pero si nos remontamos a la mitología, estaría representado por Zeus, o Júpiter, representaciones míticas de esas figuras primitivas –como dioses caprichosos, tiránicos e imprevisibles– que no estarían sujetos al imperio de la ley.

En el mito de Cronos, éste devora a sus hijos, pero finalmente los hijos serán devueltos al mundo exterior para proseguir su camino, con la intervención de la madre.

Cronos, a su vez, había sido el encargado de liberar a sus hermanos, los titanes, del encierro en el abismo del tártaro al que habían sido condenados por su padre, Urano, temeroso de ser desposeído por sus hijos. La intervención de la madre, Rea, también aparece como protectora de este poder tiránico.

El deseo de "devorar" a los hijos e impedir su diferenciación y evolución, no es ajeno a la patología, y formaría parte de una constelación fantasmática en la que los hijos representarían un peligro para el mantenimiento del estatus paterno, y solamente mantenidos en estado regresivo permitirían la existencia de los padres, como una forma de negar el paso implacable del tiempo, (M. Cid, 1995).

Esta imagen de padre primitivo-padre Dios omnipotente fue magníficamente retratada por S. Freud en su obra *Tótem y Tabú*.

El padre totémico, raíz del autoritarismo, sería una representación arcaica del Super-Yo sádico, como una etapa ligada en la

evolución personal al Narcisismo. El Yo-Ideal, precursor narcisista del Ideal del Yo, actuaría con toda su carga de sadismo e intolerancia ante cualquier percepción de imperfección y frustración, véase, ante cualquier acercamiento a la castración. El objeto queda investido en este tipo de funcionamiento con fuertes cargas de idealización y violentos movimientos de desvalorización, como reacción frente a la frustración que produce el objeto.

Estos modos de funcionamiento arcaico quedarían atemperados en los procesos evolutivos de maduración por la organización progresiva de un Super-Yo, con su correlato de Yo Ideal como heredero del Complejo de Edipo, que incluiría una mayor tolerancia a la frustración y a la percepción de las diferencias sexuales y generacionales. Así pues, El Yo ideal, heredero del Narcisismo, iría dando paso al Ideal del Yo, heredero del complejo de Edipo, con acceso a identificaciones a funciones, por tanto, con preservación de la propia identidad, a diferencia de los movimientos identificatorios más primarios, regidos por el Yo ideal. La frase con resonancias enigmáticas que marcan la prohibición del incesto y el acceso a la identificación “Como yo has de ser, como yo no has de ser”.

En estos funcionamientos narcisistas, se produce una descalificación del tercero, portador de las diferencias, percibido como un padre totémico y devorador. La alianza narcisista madre-hijo contra el padre aparece frecuentemente en estos funcionamientos, que no admiten el sometimiento a la ley paterna ni a sus sustitutos.

La triangulación implica la ruptura de la simbiosis madre-hijo, necesaria en un primer momento de la evolución, simbiosis discontinua desde el principio. El tercero que irrumpe en dicha díada, y recupera a la madre como amante, en palabras de M. Fain

(1975) permite la desinversión parcial del bebé, desinversión necesaria para que tengan lugar los primeros procesos de simbolización y representación en el niño. Dichos procesos están inevitablemente asociados a un cierto grado de frustración que irá preparando para la tolerancia a la ausencia del objeto, la capacidad para estar solo y para desarrollar el propio mundo interno con sus posibilidades de organización del mundo fantasmático, con acceso a la creación de fantasías inconscientes.

La función paterna, que no necesariamente es ejercida por el padre real implica, pues, la existencia de un tercero en la mente de la madre, tercero que representa el freno al goce sin límites, y que permite el acceso al principio de realidad, como una balanza reguladora frente al mantenimiento del psiquismo en un funcionamiento que eliminaría toda frustración, y por tanto todo deseo de investigar y aprender.

Un ejemplo extremo de estas posiciones serían las bandas adolescentes, que se caracterizan por un rechazo del mundo adulto, portador de las diferencias, y de la ley de éstos, sustituyéndola por sus propias leyes y códigos, aplicados con una extrema dureza. Todo signo de rebelión dentro de la banda es intolerable y castigado severamente, y la identificación entre los miembros, eliminando cualquier signo de alteridad e individuación, pero con categorías jerárquicas de características totémicas donde todo cuestionamiento o transacción sería impensable, marcaría con mayor o menor intensidad esta tendencia a protegerse en la masa, en el grupo homogéneo que elimina violentamente toda referencia a las diferencias.

En su obra *Psicología de las masas y análisis del Yo* (1932), S. Freud analizó este tipo de funcionamiento arcaico, caracterizado por identificaciones miméticas a un ideal, que anulan las dife-

rencias entre los individuos y su propia individualidad, y que pueden dar lugar a movimientos de gran violencia e irracionalidad.

En el desarrollo de la cultura, entendida de forma amplia como equivalente de civilización, esta ley aparecería con su connotación restrictiva de la libertad individual a favor del bien de la comunidad. En la evolución del psiquismo, el imperio de la ley y el orden simbólico que marca el principio de autoridad paterna permite ir aceptando ciertas diferencias, y tolerando la frustración de no poder tenerlo todo imaginariamente nos llevaría al estado de plenitud y elación narcisista.

Paradójicamente, es inevitablemente necesario un cierto grado de frustración para que puedan abrirse las vías del deseo, vías intransitables desde el sentimiento narcisista de completud que estaría marcado por la intolerancia al no tener, ya que solo se puede desear lo que no se tiene.

En el correlato del aprendizaje, como he dicho anteriormente, el deseo de aprender corre parejo a un cierto grado de aceptación de la alteridad y la asimetría. Poder recibir algo que no se tiene de otro que sí lo tiene implica poder aceptar esa asimetría, algo que como saben los enseñantes no es tarea fácil. El agradecimiento implica el reconocimiento al valor del otro, y la aceptación del don que implica la transmisión del conocimiento, de la cultura y de los valores. Este sentimiento se adquiere con la maduración y la evolución personal, y está reñido con la omnipotencia narcisista, que se mueve en un “como si”.

Los nuevos modelos de organización familiar, monoparentales, homosexuales, de reproducción asistida, vientres de alquiler etc., representan un reto para el estudio y comprensión de dichas modificaciones y la transmisión de las diferencias portadoras del

principio de autoridad. Probablemente estas transmisiones se producirán inevitablemente, en el mejor de los casos, a través de objetos sustitutivos, y sobre todo por los modelos de identificación que las figuras parentales puedan transmitir, dado que hoy en día no se puede adscribir un modo de funcionamiento mental a una determinada forma de elección de objeto, homo o heterosexual.

La cultura occidental hunde sus raíces en Grecia y Roma. Esta última, que con su ordenamiento jurídico sentó las bases para el ordenamiento social posterior, consideraba el Pater como amo, fundador, emperador. Pater patriae, Pater familias, etc... Por tanto, el adjetivo "patrius" (Julien 1991) se refiere no al padre físico, sino al padre en la paternidad clasificatoria... La paternidad es, por tanto, instauradora de un lazo social, ya que está fundada esencialmente no por la sangre sino por "la palabra".

La función paterna, ligada al principio de autoridad, es pues, una función eminentemente simbólica, que no habría que confundir con un ideal social de familia burguesa media, propia de los siglos XVIII y XIX, a menudo trufada de falsedades, imposturas y secretos inconfesables.

Por tanto, tal vez lo que puede sostenerse desde el punto de vista psicoanalítico como esencial de la "función paterna" es la posibilidad de realizar diversos órdenes de reconocimiento: del hijo y de la madre, del hombre y la mujer habilitando funciones, que son a su vez una articulación inconsciente del reconocimiento de la diferencia de los sexos y de las generaciones.

Y. Ergas (1993), ha señalado con acierto que igualdad y diferencia no son antónimos, sino que los pares deberían ser identidad-diferencia, igualdad-desigualdad. Sobre estas confusiones se han establecido muchas luchas queriendo eliminar ciertas injustas

desigualdades (desigualdades de derechos entre hombres y mujeres) que pretenden borrar las diferencias, para constituir una especie de estado neutro, algo de lo que la cultura adolescente de lo unisex sería un buen exponente.

Desde estas confusiones entre autoridad y autoritarismo, permitir al otro que ejerza su función puede ser percibido como un equivalente de peligrosa pasividad, como una muestra de debilidad intolerable, que dejaría al otro en la libre posesión del poder y del ejercicio de la violencia, como dueño absoluto de un poder intrusivo que habría que rechazar violentamente, invirtiendo los papeles, y sometiendo al otro a una posición permanente de impotencia y castración. El fracaso propio sería, desde esta perspectiva, el fracaso del otro, impotente para ejercer su función. Esta posición, en sus expresiones extremas, refleja a menudo un intento de preservar la propia identidad, que solo podría sostenerse como oposición al otro.

El desvalimiento con el que llegamos al mundo, implica una posición que algunos analistas han llamado de pasividad primaria (J. André, 1995), posición eminentemente asimétrica, en la cual la supervivencia depende enteramente del otro, situación que dependiendo de las adecuadas alternancias de presencia-ausencia, irán permitiendo la organización de un Yo con límites suficientemente delimitados como para poderse permitir ciertos lujos posteriores en la relación asimétrica con el otro, y en la integración entre la actividad y la pasividad-receptividad.

La tolerancia a estos movimientos de confrontación con los límites caracteriza también la relación del adulto con el niño. Las transacciones necesarias, la tolerancia frente a las rabieta que producen los límites movilizan a menudo en el adulto intensos sentimientos de impotencia y rabia frente a la intensidad de la res-

puesta, originando a menudo respuestas desmesuradas y abusivas.

Estas reacciones excesivas producen a su vez oscilaciones hacia movimientos de culpabilidad y reparación, que se traducen en la emisión de mensajes altamente contradictorios y paradójicos. La firmeza en la respuesta a menudo es confundida con la violencia. No hay que olvidar que el ejercicio de la autoridad, por lo que tiene de confrontación con nuestros propios límites puede remover intensamente nuestras propias fallas en el modo en que hemos podido integrar nuestra organización triangular y edípica, como una interacción incesante entre nuestro pasado infantil y nuestro presente de adultos, a menudo sobrecargado por pesadas cargas y responsabilidades de las cuales a veces tendríamos deseos de dimitir, para situarnos en ese añorado plano infantil que intentaría borrar las diferencias generacionales y funcionales en las cuales nos sitúa el principio de realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Andre, J. (1995): *Aux origines féminines de la sexualité*. Paris, PUF «Quadrige», 2000.

Casas de Pereda, M. (1994): *Función paterna en la familia en este fin de milenio*. Rev. Uruguaya de Psicoanálisis. 79-80. (67/92).

Cid Sanz, M. (1994): *El mito de Cronos y la lucha generacional*. (37-49) Rev. de Psicoanálisis de la Asoc. Psicoanalítica de Madrid. N.º 20, nov. 1994.

— (2013) *El mito del andrógino y la cultura unisex*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Ergas, Y. (1993): *El sujeto mujer: el feminismo de los años setenta-ochenta*. En: *Historia de las mujeres*. Madrid, Taurus.

Fain, M. [1975] (1985): *La noche, el día*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Freud, S. (1910): *Tótem y tabú*.

— (1920) *El Yo y el Ello*.

— (1932) *Psicología de las masas y análisis del Yo*.

Utrilla Robles, M. (2011) *Convulsiones en las instituciones psicoanalíticas. I: Las raíces de la intolerancia*. Madrid. APM Ed.

# **NIÑOS DESATENTOS E HIPERACTIVOS (1)**

## **¿ETIQUETAR? O PENSAR EN LA COMPLEJIDAD DE LAS DETERMINACIONES DEL SUFRIMIENTO PSÍQUICO EN LA INFANCIA**

**Alicia Monserrat**

Pensar en niños desatentos e hiperactivos nos lleva a utilizar *la figura de la serie complementaria* (2) en el campo de nuestros conceptos, en la cual hallamos que los factores constitucionales (el bagaje que un sujeto trae al nacer), sumados a vivencias infantiles, tendrán que cruzarse con ciertos desencadenantes para que determinada sintomatología se ponga de manifiesto. Desde esta perspectiva, se trata de romper con el determinismo clásico y la causalidad única para poder cuestionarnos acerca de la extrema complejidad de la subjetividad actual.

E. Morín (3), viene a confirmar esta posición psicoanalítica y aconseja que no reduzcamos lo complejo a lo simple, sino que mantengamos lo primero, o sea la complejidad como contexto en el cual integraremos lo simple.

En esta época se tiende a clasificar los sufrimientos, pero pocas veces se aborda el singular padecimiento del pequeño, que

muestra la complejidad de la vida psíquica, las vicisitudes de su constitución y el pasaje complicado que siempre supone atravesar la mítica infancia.

Centrados en el sufrimiento del TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad), quiero adherirme a la idea de varios autores que el sufrimiento, no suele ser tomado en cuenta, sobre todo cuando se trata del padecimiento de un niño. Generalmente se hace referencia a la molestia que ocasionan a los adultos las conductas del niño (4).

No obstante, y desde la firme creencia de que como psicoanalistas no debemos dar la espalda a la aparición de nuevos ropajes en la psicopatología y considerar transformaciones de nuevas fórmulas o "alternativas" para acceder a la crianza, propongo aquí un pequeño acercamiento a los nuevos desafíos a los que hoy nos vemos todos enfrentados.

Desde la óptica freudiana, considero que existen ciertos ejes que nos permiten comprender y sostener una posición frente al sufrimiento actual en los niños y los adolescentes, dignificando al sujeto que la padece.

Para ello, parto del concepto de "*Hilflosigkeit*" recogido por S. Freud ya en 1895 (5) en su *Proyecto de una Psicología para Neurologos*, es decir de ese estado de "desamparo y desvalimiento" de la cría humana que, por su prematuridad e impotencia, necesita para su subsistencia de los cuidados de su entorno. Estado originario que será tomado como referencia en toda la metapsicología freudiana y que acabará constituyéndose en el primer modelo de la aparición de la angustia en todas las situaciones traumáticas del adulto.

"Proyecto" en el que S. Freud también nos habla de una energía libre y una energía ligada, es decir, de una misma energía con diferentes modos de expresión, y que, en su ligazón o no ligazón, permitirá el desarrollo de investiduras colaterales cuya proveedora y posibilitadora será la madre, quien, a través de sus cuidados, investirá y erogenizará el cuerpo de su bebé, para que éste vaya abriendo sus propios caminos de búsqueda y reconocimiento (investidura de la voz de la madre, de su olor, de su tacto, de sus gestos, de sus caricias...). Algo que tras S. Freud y pasando por S. Ferenczi (6) será retomado por J. Laplanche (7) para su conceptualización básica de la seducción originaria. Si no fuera contenido el incipiente ser humano por el auxiliar ajeno, el OTRO, no se podría producir progresivamente la complejización del psiquismo.

Predominaría entonces la compulsión a la repetición, la búsqueda del cero y de la pura descarga, que al estar en la base de una excitación que, al no ser contenida y revertida, potencialmente puede desembocar en modos de expresión psicopatológicos en ausencia de la intervención materna adecuada. Estamos hablando aquí de la madre suficientemente buena de D. Winnicott (8).

Función materna que, atravesada por la castración y marcada en su subjetividad por la cultura de su época, deberá contar con un tercero, pareja parental, red de vínculos, que contenga y sostenga emocional y psíquicamente, lo que facilitará el despliegue y el disfrute de las funciones maternas y paternas, sin olvidar la calidad de otros deseos y su cualidad como realización humana, conservando intereses personales y los propios espacios de intimidad, de la sexualidad adulta.

Madre que, desde W. Bion, sabemos también que deberá poner en marcha su capacidad de "*rêverie*" (9), para ser así capaz

de absorber, contener y transformar los productos de la actividad mental de bebé (los elementos beta, que actúan como pantalla que impide la diferenciación de consciencia y el inconsciente en elementos alfa, barrera de contacto, forma prematura para significar las experiencias).

Y, una vez dadas estas primeras ideas, recojo, por su pertinencia, lo que señalaba J. Ajuriaguerra en 1976 (10), en su *Manual de Psiquiatría Infantil*. “Es tan grave considerar la inestabilidad psicomotriz como un síndrome únicamente motor –decía–, como situarlo dentro de un conjunto de conductas extremadamente diversas, dentro del marco de un disfuncionamiento cerebral mínimo, sin tener en cuenta el desarrollo afectivo del niño y sus relaciones con el entorno. En estos casos –añadía– se trata de un mecanismo de seguridad para el médico que no tiene en cuenta la complejidad de la conducta y del comportamiento y que confunde unas patologías, que de hecho son diferentes y que frecuentemente se fundan en una semiología inadecuada y también no cierta”.

Los llamados niños hiperactivos, con o sin déficit de atención, son niños que molestan y se adaptan mal y que, con su comportamiento, provocan la reacción del medio. La respuesta farmacológica y psiquiatrizante ha ido ganando la batalla a las posibilidades de un acceso de ayuda terapéutica. En muchos casos se les ha colocado la etiqueta de TDAH, sin que un diagnóstico diferencial previo permita descartar otros cuadros, en los que la hiperactividad y la falta de atención y ensoñación pueden presentarse (trastornos generalizados del desarrollo, psicosis infantiles, la presencia de elementos propios de una personalidad límite, trastornos neuróticos de ansiedad y sobre todo trastornos de tipo depresivo enmascarados tras defensas maníacas e hipomaníacas).

El diagnóstico diferencial profundo de la etiología que subyace a sus síntomas perturbadores, en muchos casos, brilla por su ausencia.

En el otro lado oscuro de la cuestión, nos encontramos con la demanda directa de los padres en la que muchos de ellos acuden solicitando esa medicación de la que les ha hablado y que puede calmar a sus hijos. He aquí interrogantes que se nos presentan.

— ¿Qué buscan estos padres?

— ¿De qué y de quién se protegen, no solo ellos, sino también los profesionales que responden a su demanda, sin pararse a hacer un diagnóstico diferencial, etiológico y singular de ese niño?

— ¿Qué está por debajo de esas demandas y de esas prescripciones médicas?

— ¿Desde qué sufrimiento lo piden? ¿Desde el suyo? o ¿desde el del niño?, anteriormente hemos dicho que, precisamente hoy, parecería que en estos casos los niños no tienen derecho a sentirse intranquilos y angustiados, pero tampoco tristes.

Todo el cuestionamiento de la aparición de lo que nos disturba en nuestros niños queda, así, reducido a los problemas que nos causan y a sus repercusiones en el aprendizaje.

El proceso de humanización, en el que los cuidados transmiten valores y los deseos organizan el mundo simbólico del niño, es el que le ofrece un soporte para su desarrollo físico y emocional sobre esa estructura simbólica ofrecida así por sus padres. El desarrollo del ser humano se realiza así en el seno de una estructura vincular parental, familiar en la que el deseo se transmite,

siendo así la familia o los criadores del niño la vía de constitución y organización simbólica de todas sus experiencias infantiles.

Estas son las bases por la que podemos abordar los trastornos psicopatológicos ya que nos permite construir con el material de la observación y la escucha clínica, en la contratransferencia que, marca la interactividad transformadora en nuestra práctica, por la cual permite que nos internemos en los recorridos de la comprensión del ser humano, sin olvidar la complejidad en la cual esta articulación la singularidad psíquica se constituye y se contextúa.

Mi intención es presentar un material clínico con la reflexión de un proceso de terapia psicoanalítica en la infancia, donde se puedan extraer algunas conclusiones sobre el tema que nos ocupa. Aportaré material clínico sobre el caso de una niña con un amenazante trastorno de alimentación, y con diagnóstico de TDAH, a pesar de sus pocos años, que la colocaba en los límites de un porvenir incierto donde se ponía en riesgo su evolución física-somática tanto como la psíquica.

### **La niña y su padecer**

Llega a mi consulta la niña que llamaré L., de 8 años. Previamente había mantenido numerosas entrevistas con sus padres, pues me resultaba inquietante la demanda que me hacían. Manifestaban: “Estamos impotentes” acerca de la niña, su cuarta hija, casi siete años menor que el único hermano varón, que la antecede. Desde cuando era bebé había significado una verdadera tortura alimentarla, rechazaba los alimentos sólidos y ponía cualquier tipo de obstáculos para cuando llegaba la hora de alimentarla. En esa ocasión, estos episodios que pudieron hacer peligrar la vida

de L., resultaron superados por la recomendación de un habilidoso pediatra que les propuso que la sacaran de la guardería y con la intervención de una niñera estupenda, pudieron dar fin a este episodio de la vida de L., que no había podido remediarse con ningún medicamento propuesto por las intervenciones médicas anteriores.

No había duda de que el cúmulo de preocupaciones sobre la niña habían hecho participar a cantidad de profesionales sobre todo a pediatras, hasta que finalmente el último pudo encauzar el problema. No obstante, L. ya tenía sobre su corta vida una larga trayectoria de intervenciones de técnicos y profesionales que no precisamente estaban historizadas.

En esa ocasión les señalo a ambos padres que esta “estupenda” niñera, –la madre se ríe y comenta que era muy torpona, pero que era adecuada para esos menesteres domésticos– le permitió a la madre tiempo para dedicarse a otras tareas sociales que la tenían muy ocupada. Aunque reafirman que L. nunca dejó de ser un trasto, es mala, es desordenada, y es que también tiene según varios profesionales el diagnóstico de hiperactividad..., con el agravante que no se desarrollaba a nivel físico con lo que correspondería a su edad cronológica, temen por su salud física, está expuesta a una serie de infecciones, y su peso y su talla se encuentran a niveles inferiores a los normales, “desde que nació ha sido una cruz que llevamos”.

Les comento a los padres, si consideran que hay algo de culpa con respecto a L. ó en general, ya que mencionan lo de la cruz. Se miran entre ellos y se produce un profundo silencio. Pienso que mi intervención los ha descolocado, ya que venían hablando con fluidez. Al cabo, la madre, con un hilo de voz, comenta que no deseaban tener más hijos y que L. significó mucha carga para ella

ya que había comenzado a liberarse de la crianza de los niños. El padre asiente y expresa que fue culpa de él que no tuvo suficientemente cuidado y que, de algún modo, él provocó este embarazo porque deseaba tener otro hijo. “Hijo” repito en ese momento; el padre afirma sí otro hijo varón ya tenía dos hijas y un varón, por lo que quería otro varón, pero nació niña. Pero el padre afirma que L. es muy buena a bordo del barco que poseen, cuando se disponen a navegar, lo que sucede con frecuencia. Dice que L. se comporta como una ayudante perfecta, y comenta que hasta parece normal, se vuelca en la faena, y obedece en todo lo que le ordena. El padre también trasmite con orgullo que su hija engrandece en estas circunstancias.

La madre entonces, con una voz cada vez más emocionada, casi entre sollozos, expresa que ella se sintió muy presionada y siguió adelante el embarazo porque pensó que sería un hijo varón, pero nació esta niña. Continúa diciendo con un hilo en la voz que su hija es como una desconocida, más bien es invisible ante sus ojos.

En ese momento, decido el encuentro con L.

Observo que, mientras su madre habla conmigo, L. está abstraída, como ausente.

Entra a la consulta como un zombi, se vuelve a tumbar en la alfombra, pero esta vez no se cubre. Me dice que quiere pintar en el suelo, y me pregunta si puede hacerlo. Le digo que hace preguntas como si esto fuera un colegio o algún otro lugar donde llevaron anteriormente, y le pregunto si hoy podremos trabajar juntas. Me mira extrañada y me dice: “¿Trabajar? ¡Pero si esto es jugar!”. Transcurre toda la sesión con un decaimiento importante corporalmente.

En esta oportunidad y al salir de la entrevista con la niña le propongo a la madre que visite al pediatra para considerar sus malestares físicos y si fuera posible que sea el pediatra de cuando era bebé. L. abre los ojos y me pregunta ¿cuándo era bebé quién? La madre, sin dejar que le conteste a la niña, me comenta que eso que le digo es imposible, ya que no viven en el mismo barrio. Me dirijo a la niña y le señalo que cuando era bebé le costaba comer y entonces el pediatra de ese entonces que la curaba le ayudó mucho.

Los encuentros con L. se suceden a partir de ahí con más “vitalidad”, diría yo en transferencia, (en el modo que los niños establecen el vínculo transferencia de manera casi inmediata con el profesional que los escucha) y desde mi escucha voy comprendiendo que estoy ante un sufrimiento psíquico importante. Considero que sus juegos no son meras descargas, sino que su conducta se canaliza en una vía de significación, desde el vínculo contratransferencia. Me siento motivada a involucrarme en el laborioso trabajo del juego en la transferencia que implica el análisis con niños. Es así como propongo un trabajo analítico con L. que aún continúa, con diversos avatares que se han redimensionado en el mismo proceso.

He podido comprobar que su padecer somato-psíquico que emerge en los síntomas con el trastorno de la alimentación, es una cuestión relacionada con fallos o déficits en su constitución psíquica.

En lo transitado hasta ahora se han producido diversas transformaciones en la modalidad de los juegos. En los primeros tiempos, desarrollaba una actividad lúdica centrada en el interés por los bebés y las mantitas, condicionados supongo con la mención mía a cuando ella era bebé. Después de esa etapa, se desplazó a

un juego más obsesivo de organizar casitas y espacios o lugares para comer. Creó modos de habitar esos lugares asignándome un papel en su escenario con el argumento de que ella era la hija y yo la madre. Teníamos que repetir, de una manera peculiar, una serie de actividades. Primero, creaba la situación de irnos a dormir, luego nos despertábamos, íbamos al baño a ducharnos, preparábamos el desayuno, donde tenía que darle de comer en la boca y luego tenía que llevarla al colegio. Esta dinámica me retraía con frecuencia al recuerdo del primer encuentro con L., cuando se cubría con la alfombra, e incorporé varias mantas al material de juego. Al dormir me pedía que la tapara y luego ella me tapaba a mí, (el *Yo-piel* de D. Anziu), en una dinámica de funcionamiento a la vez activa y pasiva. Consideré también que el ocultamiento se relacionaba con una actividad de excitarse debajo de las mantas ¿autoerotismo, masturbación? Intervine en numerosas sesiones para poner límite a los movimientos debajo de las mantas que, aunque privados, era evidentes.

Esto permitió una transformación que voy vislumbrando como una latencia. ¿L. sublima o es una actitud reactiva? Esta es la cuestión a tratar. Ella se muestra muy aficionada a los relatos de cuentos de princesas y me los comenta. Según la sesión, hay pequeñas variaciones, pero significativas. También utiliza el espacio de la consulta para dibujar con los elementos de la caja de juegos, y se expresa a través de dibujos con una notable producción enriquecida de princesas que las llama Penélope y que no solo teje de día, sino que prepara comidas y por la noche además de destejer la mantita come, golosinas (significa a unas bolitas de papel que cuece como caramelos y chuches), a la espera del príncipe en el barco de papá. En esos viajes, como se puede imaginar, los barcos constituyen un elemento significativo, y la comida que van a necesitar en toda la travesía.

En este sentido, debemos tener en cuenta que el síntoma que muestra puede hacerse visible en la configuración vincular transferencial por la capacidad de inducir representaciones en el analista; este vértice implica pensar la cura de la niña. No considero que esta cura esté estabilizada, sigue siendo compleja.

En un nivel de comprensión profunda, podemos entender la permanencia del trabajo de elaboración que implica la encrucijada del llamado TDAH, que logrará articularse y encontrar cabida en los vectores que se actualizan en el vínculo transferencial. Entiendo, por tanto, que la experiencia clínica es el espacio fecundo para introducir la reasignación del sentido al padecimiento de los niños etiquetados con este síndrome.

Cuando el inconsciente materno obstaculiza la escucha de las necesidades del bebé, éste se ve frenado en su intento de construir, lentamente en su interior, la representación de un entorno maternizante que le proteja y le consuele. También se le negará forzosamente la posibilidad de identificarse un día con esta “madre interna”. La disfunción psicomotriz y de atención surgirá como respuesta a todo tipo de conflictos, como síntoma donde la psique busca, con medios primitivos e infraverbales, enviar mensajes que sean interpretados por el terapeuta.

Importante, asimismo, es mantener una distancia adecuada. Esto es fácil de decir y a veces difícil de realizar, pues es necesario encontrar un equilibrio que no implique una intromisión.

Considero que con la atención flotante se prepara lo que implica la actividad mental del analista en la escucha de las sesiones. Ésta condiciona la necesaria imagen de madre que la niña hubiera necesitado en un momento de su desarrollo psíquico, y posibilita la transformación de las identificaciones que la pone en

las elecciones de figuras, tanto en los juguetes como en las palabras que expresa, dando pie a la interpretación de sus fantasías inconscientes.

## **La clínica actual y la complejidad de sus desafíos**

Es una época atravesada por el desamparo, la soledad, la caída de las certezas y los referentes identificatorios. Las instituciones y los vínculos intersubjetivos ya no sostienen, hace notar B. Janin (11).

Desde la perspectiva de una posición psicoanalítica merece destacarse lo que se entiende por patología: un desequilibrio entre los medios, las condiciones del contexto y las finalidades. También hay que considerar que este desequilibrio tiene nivelaciones diferentes según el grado de inmadurez relacional del especialista, que puede repetir, sin darse cuenta, los elementos claves insertados en los conflictos psíquicos de sus pacientes.

Empezar estudiando nuestro contexto de la infancia, como especialistas “Psi” parece un buen entrenamiento para la práctica profesional. Sin embargo, se nos plantean varias dudas e incertidumbre. Todas estas líneas están implícitas en el Psicoanálisis actual contextualizado, sostenido por una perspectiva que evita los anclajes en el reduccionismo que augura el derrumbe del psicoanálisis versus otras disciplinas científicas. Debemos buscar otros caminos profundizando en el desconocimiento para abrir vías que nos permitan medirnos con la complejidad, atravesar las fronteras del conocimiento sin ligazones forzadas, entrelazar los saberes sin temor a la pérdida de la individualidad disciplinar.

En ese sentido creo que el psicoanálisis de niños permite un abordaje que se aplica atravesando lo negativo de la realidad, y ese proceder descubre los detalles más ocultos de la contrafigura revelada que se perfila en un niño enfermo. Desde esta óptica se posibilita dejar de fluctuar según los intereses y el arbitrio que rigen el mercado y las modas, con el fin investigar el padecer de los niños, con los movimientos constitutivos, originarios fundantes, del aparato psíquico que se dan desde un adentro-fuera insoslayable.

Este trabajo tendrá que ser ENTRE las diferentes disciplinas, profesionales de la salud y la educación en una co-creación de instrumentos que permitan construir abordajes interdisciplinarios.

En suma, la pregunta consustancial, para nosotros, psicoanalistas, es y sigue siendo: ¿quiénes somos y dónde debemos situarnos para atribuirnos la autoridad de escuchar lo que nos comunica, verbalmente o no, otro ser humano? Un niño, padres, familias esperan de nosotros lo que ellos no saben de sí mismos, lo que los hace sufrir a veces de forma INVALIDANTE.

Para finalizar, me gustaría decirles que estoy convencida de que mis comentarios no han podido abarcar la complejidad del tema que nos ocupa, pero al menos he deseado transmitir la idea de que, entre todos los pacientes, los niños son los que nos hacen aflorar la ilusión del porvenir.

Esta cuestión implica, además de un respeto al sujeto infantil, singular, sufriente, una actitud de compromiso para lograr su cura, sin añadir circunstancias que se conviertan en obstáculos para el propio proceso, A. Monserrat (12).

Siguiendo el pensamiento complejo, y a la vez siempre volviendo a esto, aunque, dicho de otra manera, hay que considerar que las instituciones y las comunidades no se encuentran sola-

mente fuera de nosotros o a nuestro alrededor, como decía A. Bauleo (13), sino que también nos organizan la subjetividad vinculada que prima y en la cual estamos inmersos. El contexto es parte de nuestra posición técnica y/o profesional y por tanto debemos realizar con frecuencia un autoanálisis de nuestra implicación atravesada por lo vincular, de acuerdo con P. Rivière (14), de nuestro lugar en los diferentes estamentos donde realicemos la labor.

## REFERENCIAS DE AUTORES EN EL TEXTO

(1) TALLER DE INVESTIGACIÓN del Departamento de Niños y Adolescentes: *Las nuevas patologías de la infancia y adolescencia: La hiperactividad con o sin déficit de atención*. integrado, actualmente por: Pilar Ariño, Concepción Bellas, Elva Marcela Depino, Noela Escardó, Patricia Morandini, Alicia Monserrat, Elizabeth Palacios, M.<sup>a</sup> Antonieta Silva, Custodia Valbuena.

(2) FREUD, S. (1916): *Lecciones de Introducción al psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu, Volumen XV.

(3) MORIN, E. (2000): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

(4) UNTOIGLICH, G. (2011): *Comunicación personal*.

(5) FREUD, S. ([1895]1950): *Proyecto de una psicología para neurólogos*, Buenos Aires, Amorrortu, Vol. I.

(6) FERENCZI, S. (1984): *Psicoanálisis*, Madrid, Espasa-Calpe, Tomos III y IV.

(7) LAPLANCHE, J. (1987): *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*, Buenos Aires, Amorrortu.

(8) WINNICOTT, D. R. (1971): *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires, Hormé.

(9) BION, W. (1962): *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires, Paidós.

(10) AJURIAGUERRA, J. (1976): *Manual de Psiquiatría Infantil*, Barcelona, Toray-Masson.

(11) JANIN, B. (1986): *Una aproximación a la problemática del aprendizaje y sus trastornos desde una perspectiva metapsicológica*, *Revista Argentina de Psicología* n.º 37.

(12) MONSERRAT, A. (2005): *Reflexiones sobre las familias*. En *Psicoanálisis Operativo*, Buenos Aires, Atuel.

(13): BAULEO, A. (1997): *Psicoanálisis y Grupalidad. Clínica de los nuevos objetos*. Buenos Aires, Paidós.

(14): PICHON RIVIÈRE, E. (1988): *La Psiquiatría, una nueva problemática del Psicoanálisis a la Psicología*, Buenos Aires, Nueva Visión. Volumen II.

# **EL FRACASO ESCOLAR Y LOS TRASTORNOS EN EL APRENDIZAJE.**

## **PUNTO DE VISTA PSICOANALÍTICO**

**Francisco Martí Felipo**

Desde sus inicios, el psicoanálisis de niños encontró que las inhibiciones intelectuales y las dificultades en la vida escolar eran una de las manifestaciones más importantes de la neurosis infantil y de la psicopatología a esas edades. En segundo lugar y a mi entender, la vida sexual y pulsional infantil incluye un componente de curiosidad y de epistemofilia que es el que permite avanzar en el conocimiento y que a nosotros nos revela la necesidad de las hipótesis del complejo de Edipo y del inconsciente como fuentes necesarias de los deseos de avanzar en la vida. Finalmente, los padres y los profesores son otro factor que servirá, unas veces como estímulo y en otros momentos como bloqueo, para que podamos entender aquello que el niño con estos síntomas saca a la luz y revive en la relación terapéutica con nosotros.

Indudablemente estamos viviendo una epidemia de tratamientos con metilfenidato y otros estimulantes que se indican al niño por supuestos diagnósticos de déficit de atención. Por otro lado, estamos viviendo el conjunto de protestas contra los recortes en la educación que se están produciendo en España, la denominada “marea verde”. Escapan a nuestras competencias en esta

exposición, lo cual no quita para que expliquemos que el trato médico del niño y los medios y métodos educativos que se utilicen, dejen de tener un lugar principal en la evolución del aprendizaje infanto-juvenil.

He renunciado a presentar algún material clínico propio del que dispongo, en vista de la limitación a la que se someten estas páginas. Creo además que en el terreno del aprendizaje se nos están presentando opciones reduccionistas en el campo biológico, a pesar de que para mi trabajo diario en la consulta ha sido más productivo discutir internamente los trabajos psicoanalíticos que, algunos de ellos, pasaré a resumir.

## **Los trastornos en el aprendizaje según Melanie Klein**

Considero que el psicoanálisis de niños comienza con esta autora, quien era muy sensible al sufrimiento infantil, y era inevitable que se fijara en el riesgo de fracaso escolar. Ya en 1923 Melanie Klein destacó el papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño, conectando la angustia de examen con las inhibiciones en la escuela. El escolar necesita obrar activamente y abandonar una actitud más o menos pasivo-femenina, hecho que, en los primeros análisis infantiles y de acuerdo con la terminología de esa época, llevaba al temor de castración y a la vivencia del maestro como padre y de la escuela y su material como madre, es decir, a una concepción sádica del coito. Ser un buen alumno para con las tareas escolares significaba aprender más sobre la sexualidad de los padres.

Desde entonces se ha podido comprobar en los análisis infantiles que cada elemento de la vida escolar y del mismo conoci-

miento (por ejemplo, las primeras letras, la lectura y la escritura, las primeras reglas matemáticas) tiene un investimento pulsional en los niños pequeños que los adultos hemos ya olvidado. Asignaturas como la gramática, el estudiar historia, la geografía, la inhibición para el dibujo, el talento musical, llevan en el inconsciente al objeto representado, a la procreación y reproducción que tanto preocupa al niño.

“La tarima, el pupitre o escritorio, la pizarra y todo objeto en el cual se puede escribir, y además el significado de pene de la lapicera, el lápiz y la tiza”. La posición en clase y, si es posible lograr el primer puesto en la clase. Detrás del deseo de hablar desde la tarima, se obliga al maestro (padre) a hacer el papel pasivo del oyente, según el trabajo seminal de M. Klein (1923).

Por eso los psicoanalistas pensamos desde entonces que debe darse mucha importancia a las inhibiciones del niño de edad preescolar. No hay que sorprenderse si decimos que la inteligencia del bebé se ve interferida por el sentido que va adquiriendo de la experiencia gracias a la colaboración de las figuras maternas. Y es que la actitud hacia la maestra y “la forma en que fracasaron en la escuela queda como prototipo del desenvolvimiento posterior” (M. Klein, 1924).

En 1923 Melanie Klein había ya propugnado el análisis infantil: “Las características siguientes demostraron ser inhibiciones típicas: torpeza en juegos y gimnasia, y aversión por ellos, poco o ningún placer en las lecciones, falta de interés por una materia especial, en general, distintos grados de la llamada pereza (...). Jugar a la pelota o con aros, el patinaje, deslizarse en el tobogán, bailar, hacer gimnasia, la natación —en realidad, todos los juegos atléticos— resultaron tener una catexia libidinal, y el simbolismo genital representaba siempre un papel en ellos. Lo mismo se apli-

caba al camino a la escuela, la relación con maestros y maestras, y también al aprender y enseñar ellos mismos”.

En 1931, el tratamiento psicoanalítico de un niño permite a M. Klein profundizar en sus ideas sobre la inhibición intelectual: “La angustia excesiva con respecto a la destrucción infligida al cuerpo de la madre inhibe la capacidad de obtener una concepción clara de sus contenidos, así también en forma análoga la angustia relativa a las cosas terribles y peligrosas que están sucediendo dentro del propio cuerpo puede suprimir toda investigación sobre él; y esto nuevamente es un factor de la inhibición intelectual (...). En ciertos casos, inhibiciones graves para el aprendizaje están combinadas con conducta huraña e ineducabilidad y actitud de suficiencia; lo que he encontrado entonces es que el yo se siente oprimido y paralizado, por una parte por las influencias del superyó a las que siente tiránicas y peligrosas, y por otra parte su desconfianza para aceptar las influencias de los objetos reales, a menudo porque se los siente en completa oposición a las exigencias del superyó, pero más frecuentemente porque están demasiado identificados con las temidas influencias internas” (M. Klein, 1931).

### **Los problemas escolares en las primeras clínicas psicoanalíticas infantiles**

En 1930 James Strachey, el traductor al inglés de las obras de S. Freud, después de pasar unos años en Viena, escribió sobre algunos factores inconscientes en la lectura en general. Él pensaba que leer representa una sublimación de las tendencias orales, especialmente las de naturaleza sádica y destructiva. Nuestro objetivo al leer se hunde cuando estos impulsos orales son inestables o incompletamente reprimidos o sublimados, y leer se ve

amenazado por la masa de impulsos orales destructivos y sádicos.

Una psicoanalista norteamericana, Phyllis Blanchard (1895-1986), desde 1922 comienza a aplicar los conocimientos psicoanalíticos en la clínica de orientación infantil de Filadelfia. En esa época era inusual que se estudiara a los niños de forma completa, que abarcara la biología, la psicología y la sociología, así como sus interacciones. De su material de casos llega a la conclusión de que un factor etiológico común es la dificultad de manejar la agresión. El niño siente demasiada ansiedad y por sus impulsos y fantasías destructivos y sádicos, que frecuentemente son de naturaleza oral, como hemos visto que sugerían Melanie Klein y James Strachey. Son similares a los síntomas neuróticos por el esfuerzo en resolver tales conflictos de culpa y ambivalencia. Se da una expresión camuflada a los impulsos reprimidos, y se alivia la ansiedad y culpa a ellos asociadas mediante el autocastigo de la dificultad de progresar en la escuela o asegurándose el castigo de los otros, sean profesores o bien los propios padres. Se entiende que la tan temida dificultad para aprender a leer o para desarrollar el hábito de la lectura (en estos tiempos de videojuegos y móviles infantiles) camufla motivos escondidos, satisface la necesidad de autocastigo al exponerse el niño a una situación tan extendida como el fracaso escolar, y a la crítica tanto en la clase como en el hogar (Ph. Blanchard, 1935).

Más tarde (Ph. Blanchard, 1946) publicó su experiencia con esa quinta parte de las dificultades en la lectura que le parecían de tipo neurótico y que presentaban conflictos emocionales inconscientes. Los seis casos a los que se referían abarcaban:

- 1) Unas relaciones desfavorables con los padres: se trataba de un muchacho de doce años a quien el padre le cri-

ticaba desde hacía tres años en el tema de la lectura, y que mejoró cuando la analista fue vivida como una tutora diferente.

2) La comparación desfavorable con un hermano anteriormente fallecido. Un niño de 9 años era celoso respecto de otros pacientes, porque les transfería los celos de su madre, que le llevaba al cementerio porque hubiera deseado que fuera el otro quien viviera. Esta madre le retiró de la terapia cuando se fue aclarando que su hijo la identificaba inconscientemente con los profesores que le forzaba para que leyera, y entonces él se rebelaba contra la complacencia mediante la lectura. De paso diremos que los duelos intrapsíquicos de los niños suelen dejarse de lado a pesar de que son una fuente psicopatológica por la dificultad infantil en elaborarlos.

3) La reactivación a posteriori de los sentimientos inconscientes que rodearon a un hecho traumático primero. Un niño de 11 años no podía leer historias de animales porque temía que hubiera muerto su perro abandonado, suceso que se encadenaba con la ausencia de su profesor y con un antiguo ingreso operatorio de la madre.

Entre paréntesis, un convincente libro sobre los lapsus infantiles en la lectura es el posterior de Bruno Bettelheim, (que fácilmente podemos encontrar en su traducción castellana, autores B. Bettelheim y K. Zelan, 1981). Como evoca el título original *Aprender a leer* es inseparable de la fascinación del niño con los significados, un tema muy querido por alguien cuya vida había transcurredo entre la persecución totalitaria y la ayuda institucional a los niños gravemente enfermos. Se pregunta si los errores de lectura son equivocaciones o intuiciones que enraízan en las vivencias

emocionales del niño. Da ejemplos bien demostrativos de inversiones y de otros errores de percepción, que pueden fomentarse desde las primeras cartillas o con las actitudes de incompreensión por parte de los maestros. B. Bettelheim se pregunta por qué a muchos niños (podemos pensar en muchos de los de hoy en día, tan invadidos por el mundo de las imágenes que ocupa también a muchos adultos), les aburre leer, a sabiendas de que existe “un bolsillo lleno de magia”, como calificaba en otra de sus conocidas obras al hechizo con el que pueden usarse los cuentos clásicos infantiles.

Bien, continuando con Ph. Blanchard, en los niños de los que habla, se aprecia el efecto de la separación de la madre cuando la niña entraba en la escuela, o cuando pasaba a otro hogar, y cuando se restringía su agresión y su curiosidad sexual. En sus juegos la muñeca se enfadaba con su madre y no quería ir a clase. En sus dibujos quemaban y envenenaban a la madre, dándole excrementos como comida. Inventaban una ortografía china para torturar a los mayores, mientras que unas letras combinadas según su secreto sentido ocultaban el amor que guardaban para su madre. Hay que tener en cuenta que las preguntas que se hacen en clase pueden poner a prueba si el profesor va a reaccionar como sus progenitores en casa, si van a esconderse las respuestas difíciles sobre la vida y la muerte.

Parece claro que pueden pasar los cursos y con la cronificación de la dislexia se reprimen los impulsos infantiles que, por otro lado, afloran en las pesadillas. Las dificultades en el aprendizaje gratifican “incongruente y absurdamente” según las capacidades potenciales del niño que se intentan aclarar en diversos tipos de test, los conflictos intrapsíquicos antes señalados. El fracaso puede representar el antagonismo oculto con los adultos, que se expresa mediante una resistencia pasiva en lugar de aflorar como

una rebelión abierta. Otras veces la evitación de peligros imaginarios disimula la culpa y ansiedad del niño, bien por su mal aprendizaje o bien por los sentimientos familiares censurables (Ph. Blanchard, 1946).

Dos psiquiatras infantiles muy conocidos en su momento, y traducidos al castellano, G. H. J. English y O. S. Pearson, enumeraron cuatro situaciones en la base de los trastornos en la lectura que manifiestan las neurosis corrientes de niños y de adultos:

1) Alguna experiencia displacentera y dolorosa que podría haber sucedido durante los esfuerzos del niño para aprender a leer de modo que el niño se condiciona contra el hecho de leer y tiene una actitud negativa hacia ella. Yo lo he visto en el caso de una niña en análisis conmigo, cuando la marcha de la hermana mayor con el novio, que era quien se ocupaba de ella, coincidió con el paso de preescolar a la enseñanza básica.

2) Cuando hay un gran antagonismo del niño hacia su padre, y el padre discute constantemente sus avances en la lectura, de forma que el niño puede expresar su rebelión mediante el rechazo de dicho aprendizaje, ya que no se atreve a resistirse abiertamente a su progenitor.

3) Cuando un niño se ha visto severamente inhibido en la mirada, su superyó puede colocar una prohibición sobre la adquisición de conocimientos por medios visuales. Por tanto, no se trata solo de un problema de coordinación visomotora en el que se nos sigue insistiendo por parte de los psicólogos de aprendizaje, sino quizás de aquellas imágenes que el niño pequeño ha rechazado o le han excitado cuando las ha descubierto en el mundo exterior, o en sus sueños y pesadi-

llas. Leer implica aprender cosas mediante el uso de la visión y su inhibición puede enlazarse con dicha función que se ha erotizado o cargado con investimentos agresivos inconscientes.

4) Las letras y las palabras pueden llegar a representar fantasías de curiosidad sádicoanales, y, al intentar guardarlas reprimidas, el niño puede intentar evitar leer, e introducir distorsiones de las palabras que expresan el camuflaje de los pensamientos latentes por la censura, según el modelo de la función onírica (G. H. J. English & O. S. Pearson, 1937).

Bastantes años más tarde, Gerald Pearson (1893-1969), como analista formador en Filadelfia, presentó un estudio global de las dificultades de aprendizaje en 37 niños. Una parte de la muestra presentaba enfermedades físicas, con experiencias displacenteras e impropias que condicionaban una disminución en la posibilidad de aprender. Cuando la inteligencia está disminuida, el trabajo es básicamente del educador, y el psicoanalista contribuye solo con su estudio de los defectos del yo que les exponen en mayor medida a las carencias de amor por parte del medio. A veces la amnesia de sus situaciones traumáticas continúa afectando a este grupo de niños hasta que se levanta la represión de dicha experiencia global.

En otros casos la deflexión de la atención se debe a unas relaciones objetales perturbadas realmente. La identificación con el profesor que tiene lugar es mayor en la fase de ingestión oral del desarrollo psicosexual. Las necesidades orales excesivas y no gratificadas de estos niños interfieren en la capacidad de aprender, y por la gran patología que presentan es necesario el psicoanálisis.

G. Pearson continúa discutiendo los trastornos en aprendizaje que resultan de la incapacidad para asociar, correlacionar y asimilar los conocimientos incorporados. Estos trastornos son graves, como se demuestra en los test psicométricos. No “digieren” los conocimientos del mismo modo que no incorporan no expulsan en otros terrenos de su vida.

Hay otros niños en los que está perturbada la relación con la realidad. Nunca han aprendido porque no han tolerado la ansiedad creada por la falta de gratificación de los impulsos instintivos. A veces se asocia con una moderada esquizofrenia y están afectadas otras funciones del yo (G. Pearson, 1952).

Dos psiquiatras de Chicago, Adelaida Johnson (1905-1960) y S. A. Szurek, se hicieron conocidos al postular déficits en el superpío de los niños que estarían relacionados con las actitudes de los padres. Uno de sus puntos de partida fueron las fobias escolares, y este trabajo quizás sea el primer estudio sobre dicho síntoma. Presentaron ocho casos en los que el miedo agudo a la escuela, una situación que no podemos olvidar en nuestra consulta diaria, resultaba de la ansiedad del niño tanto como de la madre. Nos aparece una historia de unas relaciones de dependencia entre el niño y su madre que no han sido elaboradas o suficientemente resueltas.

Para iniciar la fobia escolar hay por un lado unos síntomas del niño en la situación conflictiva. Por otra parte, la madre se resiente de una amenaza a su seguridad, de la infelicidad conyugal o de la privación económica. Frustrada en la satisfacción de sus deseos, ella necesita explotar la ansiedad aguda de su hijo y sus anhelos de dependencia. Esta es la base simultánea de las relaciones precoces de dependencia malamente resueltas, en las que ambos regresan al periodo de satisfacción mutua que los llevaba a

quedarse juntos en casa. De este ciclo patológico resulta la fobia de la edad escolar, cuando el profesor o el mismo colegio devienen los objetos fóbicos (A. M. Johnson & Szurek, 1941).

Emmy Sylvester, una analista de Chicago que trabajaba con el más popular Bruno Bettelheim, insistió en los trastornos en la lectura, después llamados dislexia hasta el día de hoy. Presentó trece niños con este problema y expuso otra faceta: las perturbaciones de la función exploratoria propia de las tendencias instintivas. La manifestación de la curiosidad se siente como una actividad agresiva y autoafirmativa, transformándose entonces en una fuente de angustia para el niño, por lo que la dificultad para leer sirve como defensa contra la ansiedad citada (E. Sylvester & M. S. Kunst, 1943).

### **Un ejemplo de la atención a estos niños al finalizar la segunda guerra mundial**

En el primer volumen de la más importante revista psicoanalítica hasta el día de hoy, un miembro de una clínica de orientación infantil de Nueva York, que representaba un movimiento muy importante que fue favorecido por la OMS al finalizar la segunda guerra mundial, Emmanuel Klein, ofrecía una panorámica de los motivos del niño reacio o remiso a la hora de ir a la escuela.

Son niños con una ansiedad de castración muy intensa, una culpa masturbatoria grande y una agresión reprimida hacia un padre del que se sienten muy dependientes. Fijados a un nivel edípico o preedípico, el aumento de la tensión en la escuela reactiva la amenaza regresiva del padre punitivo primitivo. Esta se proyecta en el profesor o en la escuela, quienes asustan al niño

en cuanto salen de allí. El aumento del anhelo sexual, del miedo y la culpa sentida con los padres, la herida en la madre por un aspecto proyectado del impulso sádico-oral del niño, o por la deserción de la madre. El fracaso escolar se liga a la culpa masturbatoria y al miedo a la pérdida de amor. La vergüenza ante el fracaso escolar reactiva el temor paranoide por la incapacidad de controlar los propios impulsos sexuales. En la primera parte del tratamiento, la mayoría de los analistas insisten en que el niño permanezca o vuelva a la escuela, aunque sea a media jornada.

En el hecho de no querer ir al colegio intervienen tres componentes:

- 1) la ansiedad.
- 2) la agresión.
- 3) la ganancia secundaria.

siendo los dos últimos más prominentes cuando el problema es crónico. La ansiedad sobre la escuela hay que distinguirla del miedo al profesor, del miedo a los compañeros, y del miedo al trabajo por las expectativas de fracaso.

En los niños pequeños el miedo al profesor puede aparecer de repente de forma llamativa y que después va cobrando una gran intensidad. Rápidamente se convierte en una amenaza abrumadora, asumiendo un carácter oral primitivo. Recuerdo un niño de mi consulta, al que antes de cumplir los cuatro años se le pasó por su gran inteligencia de preescolar a la escuela primaria, que se escapó a su casa cuando le trasladaban por el patio de la escuela, perdiendo a su amada profesora y temiendo al profesor que se iba a encontrar. En su caso se pidió al guardia municipal, que era el padre de otro niño, que fuera a su casa para devolverle

de la mano a la clase desconocida. Cuando primeramente el temor se asocia a un determinado profesor, puede llegar a comprometer a toda la escuela y hasta a cualquier colegio. Por eso no es bueno que el niño falte ya a su escuela, ni que los padres se dediquen a creer que la solución es un cambio de centro.

En otra niña de 9 años que veía al profesor duro, asumió la imagen de una madre agresiva primitiva que en sueños podía devorar al niño, por la proyección de los miedos orales en base a la madre que, de más pequeña, la pegaba en casa. La madre era autoritaria mientras que el padre parecía débil cuando regresaba del trabajo. Después de un año de psicoanálisis, a razón de 3 sesiones por semana, esta niña volvió al colegio, pero aún necesitó otros dos años de tratamiento para recuperarse de la neurosis subyacente. El edificio escolar mismo se había convertido en el objeto devorador y amenazante, fenómeno que percibíamos claramente en la forma del colegio que dibujaba, más parecido a la imagen de una cárcel por sus tonos oscuros, las ventanas pequeñas en un gran edificio solitario, el camino maltrecho... Al principio mantuvimos un breve contacto diario con sus profesores.

Una constelación frecuente en el mundo interno de estos niños es la de un vínculo estrecho con la madre que tarda en descubrirse, y del miedo a un padre tiránico y hasta alcohólico, que es transferido al profesor. En uno de mis casos fue descubierto este conflicto a partir del asma del niño, cronificado desde muy pequeño, y llevó a advertir el temor del paciente a que pasara algo en casa mientras él estaba en clase. En sus pesadillas era secuestrado mientras que su hermanito era herido a la vez que se atacaba a la madre.

Otra niña de 10 años que no estudiaba nada sostenía un intenso lazo erótico con el padre, y con esta provocación sexual

parecía identificarse con la madre de sus fantasías. Sin llegar a grados tan extremos, hay que valorar en otras niñas que fracasan los celos inconscientes, la ansiedad y la culpa que sienten por la hostilidad hacia la madre que a veces se refleja en el momento de las tareas escolares, que modernamente ocupan todas las tardes a bastantes familias.

En la actual violencia doméstica y de género he observado otra constelación que ya describía E. Klein en 1945. La del niño que está intensamente vinculado a una madre que llamativamente le rechaza y le critica. Parece entonces que el niño tiene un miedo de que su madre se vaya de casa por su “maldad”. Las amenazas maternas de que va a abandonar la casa por la mala conducta del niño pasan desapercibidas, y aumentan si hay conflicto entre los padres. En un círculo vicioso neurótico, el niño fantasea con un ataque sexual o físico del padre a su madre. Este niño quedaba unido edípicamente a su madre, estaba celoso de su padre, y tenía miedo retaliativo cuando el padre se dirigía a ellos en casa. Hay extremos en que este niño nos cuenta pesadillas en las que asesinan a su madre mientras él está en la escuela. Este niño no puede pensar en su aprendizaje escolar, ya que uno de los numerosos factores que intervienen, es la hostilidad reprimida hacia esa madre de la que depende. La situación interna del niño puede ser confusa porque se mezcla con el retorno inconsciente del lazo edípico con el padre y con los deseos de eliminar a un rival.

El niño puede estar celoso de la relación entre su madre y un hermanito que se queda en casa, como un objeto de amor para la madre mientras él o ella van al colegio. En la fantasía del escolar el hermanito puede enfermar o hacerse daño. Secundariamente, se obtienen beneficios al quedarse en casa el escolar con la madre tan querida, cuando separan a los padres, dominan a una madre odiada, o desafían a ese padre con el que compiten. Como

vemos las posibilidades en el pensamiento latente e inconsciente son muy variadas, y antes de interpretarlas recurrimos a la exploración lúdica en la que invertimos el trabajo psíquico realizado hasta producir el síntoma (E. Klein, 1945). En un trabajo posterior Emmanuel Klein trazó una panorámica general de los aspectos psicoanalíticos de los problemas escolares.

En conexión con el análisis de adultos, examinó los siguientes temas: la inhibición y la restricción yoica, el narcisismo, la incapacidad para soportar un fracaso relativo, las situaciones que desestabilizan al adolescente neurótico, los profesores duros, la aprobación de los padres, el aspecto moral del reproche superyoico, la inteligencia de los padres en cuanto que se presta a situaciones de rivalidad, la percepción sociocultural del aprendizaje como históricamente masculino, la pseudoestupidez de origen emocional. Las relaciones del hecho de leer con aspectos orales, la sublimación de los factores anales y sádicos, la curiosidad, y la dificultad intelectual de algunas personas por una inhibición sexual (E. Klein, 1949).

Aunque Emma Plank (1905-1990) ha sido más conocida por su manual de trabajo con los niños ingresados, también llegó a Cleveland para dirigir la futura *Hanna Perkins School*, conocida por su aplicación de los conocimientos psicoanalíticos a la pedagogía. Se interesó por las autobiografías y las comparó con su experiencia como maestra en el campo específico de las matemáticas. En personajes como Stendhal, Churchill o Bertrand Russell se percibe que la actividad matemática es lo opuesto a leer, puesto que el niño ha de manipular, disecar y destruir figuras. Esto solo lo puede hacer si expresa agresión, la cual se aprovecha frente a las abstracciones en lugar de para con los seres humanos. Su deseo de moldear el mundo material según su deseo diferencia la agresión aritmética del aprendizaje de la lectura, tal como hacen

pensar otras figuras como Lincoln, Napoleón o Marie Curie. Los Plank, ya que su marido es un trabajador social que colabora en esta publicación, se encuentran con pocas niñas con un anhelo verdadero de aprender aritmética. Tienen una necesidad de ganarse la atención de los padres, con intereses en dirección de la ciencia o de las matemáticas. Tres muchachas con una asombrosa capacidad para los ordenadores sufrían deprivaciones infrecuentes en sus primeras relaciones con sus madres. Disfrutaban aprendiendo solas los números, hecho que las llevaba a permanecer impersonales y sin imágenes. Lo concreto era peligroso, mientras que la lejana abstracción era segura. En los prodigios con los ordenadores se despliega un elemento obsesivo, con relaciones más bien débiles con la madre, y un aislamiento emocional que los lleva a ese interés compulsivo por los números, a una fuerte independencia y una intensa identificación con la figura masculina (E. Plank y R. Plank, 1954).

Rudolph Ekstein (1912-2005) fue otro analista de niños que, desde la *Reiss-Davis Clinic* de Los Ángeles potenció y supervisó muchos trabajos clínicos. También pasó por el servicio de psiquiatría del Dr. Rallo Romero en la *Clínica de la Concepción* de Madrid, dando una conferencia sobre “Los comienzos del diálogo terapéutico” cuando volvía a Viena por primera vez desde su exilio forzado por el totalitarismo.

Con otro grupo de profesionales describieron la impotencia en el aprendizaje, un enfoque original ya que es fácil que encontremos algunos niños con este problema. Con una buena inteligencia acuden niños cuyo fracaso escolar es permanente, difuso y agresivo para consigo. A la vez son algo obesos, de mala coordinación física, malas relaciones objetales con otros niños y adultos por su pasividad o agresividad. Es impredecible el comportamiento que resulta por su rareza o pseudodelincuencia, o su baja tolerancia a

la frustración, la oralidad marcada, y el negativismo que carga unos vínculos patológicos con la madre, lo cual les conduce, a su vez, a una dificultad en el logro de una identidad separada.

En el material clínico que presentan se interfiere la neutralización de la agresión y la sublimación, como resultado de las relaciones perturbadas con la figura materna. La ambivalencia intensa en la temprana fase simbiótica ha interferido con el despliegue de una identidad diferenciada. No aprenden porque así se mantiene unidos a una madre de la que se aíslan y por la que son castigados. El niño experimenta el aprendizaje como una amenaza y una entrega de su frágil individualidad. La energía que podrían volcar en potenciar las funciones del yo en la escuela permanece restringida y fijada a niveles pregenitales, con lo que las metas del aprendizaje quedan muy mermadas (B. Rubenstein y cols., 1959).

Vamos a citar ahora a un analista neoyorkino, Víctor Rosen (1911-1973), que se interesó por el problema de las dificultades con las matemáticas. Trató a un joven estudiante de esta materia que sufría de estrefosimbolia en la lectura y escritura. Consiste en una inversión o trasposición de las letras, de las palabras y de las frases, como si estuvieran en un espejo. Las letras orientadas de forma opuesta como *b* y *d*, *q* y *p*, se confunden, así como se lee al revés. Además, se analizaron varios episodios de “iluminación” matemática, y pudo comprender las características del pensamiento abstracto y el trastorno intrasistémico que afecta a la función sintética del yo (V. Rosen. 1953-1955).

En el conocido *Judge Baker Guidance Center*, J. C. Coolidge y sus colaboradores estudiaron las pautas de agresión en la fobia escolar. Se manifiesta en los niños que siguen durante seis años como ansiedad, cuando las relaciones de dependencia son hostiles desde hace tiempo. Por las dificultades de la madre con sus

propios problemas orales, nos encontramos con una tolerancia limitada a cualquier tipo de hostilidad, por lo que se manifiestan problemas con la disciplina y el control del niño, de modo que pasado el tiempo este se hunde. En la preadolescente que tratan, la madre estaba preocupada por la regresión de su hija, ya que constituía una defensa contra una regresión similar en ella, especialmente bajo la forma de terrores por sus síntomas menopáusicos. Mientras que la madre no podía con su agresión, en la muchacha dominaba el pensamiento mágico y la ilusión de omnipotencia, sintiéndose desamparada cuando se veía sola con su ansiedad por lo interno y por lo externo (J. C. Coolidge y cols., 1972).

Melitta Sperling (1899-1973), profesora y analista en el *Downstate Medical Center* de Nueva York, es muy conocida por sus trabajos de psicopatología infantil y sobre trastornos de comportamiento. Su tendencia fue la de dar importancia a la neurosis compartida de los padres y a la necesidad del tratamiento simultáneo de padres e hijos. Las fobias escolares se prestaron para que desarrollara este modelo.

Para esta autora la fobia escolar es una neurosis basada en una fijación sádico-anal, cuando persiste la ambivalencia, el narcisismo y la fantasía mágico-omnipotente. Se relaciona más estrechamente con las neurosis compulsivas que con la histeria de angustia:

1) En la fobia escolar inducida la traumatización es solapada y prolonga una relación patológica entre el progenitor y el hijo.

2) En la fobia común el desencadenante agudo continúa a un trauma o a una serie de traumas, y se parece a una neurosis traumática con la exhibición del síntoma de la fobia en la escuela.

El tratamiento depende del diagnóstico diferencial y del momento evolutivo. Se decide entonces a quién hay que tratar, si al padre o al muchacho, o a ambos juntos, si lo han de hacer terapeutas diferentes o no, si se hace psicoanálisis o una terapia psicoanalítica breve. Melitta Sperling cuestiona el valor del tratamiento sintomático y la importancia de una mera vuelta precoz a la escuela, sin tratar la neurosis general de la que la fobia escolar es, exclusivamente, una manifestación (M. Sperling, 1967).

Conviene destacar que esta autora subrayó, en su trabajo cotidiano según quienes la conocieron, la importancia de la interacción entre médicos o pediatras, educadores y los mismos padres, para poder “penetrar en las resistencias inevitables y llegar a la verdad”. Propugnaba “una estricta adhesión a la neutralidad psicoanalítica” (...) y una “prevención de la escisión de la transferencia”, creyendo por ejemplo que el/los trastornos del aprendizaje hay que reducirlos a un problema cognitivo. Su lucha contra las tendencias autodestructivas en el niño y la familia arrancaba de su experiencia en Viena en medio de un ambiente de superstición y sufrimiento.

En los últimos años el enfoque cognitivo ha copado en Estados Unidos el tratamiento de los trastornos específicos del desarrollo, del tipo de la dislexia. Mi impresión es la de que la labor psicoterapéutica se concentra en aquellos niños con fracaso escolar en los que el trastorno de la regulación afectiva es muy evidente, y en los que es posible una actuación combinada familiar desde que son muy pequeños, incidiendo en las carencias y privaciones. Por otro lado, existe un deslizamiento del interés hacia el déficit de atención, cuando son agentes muy interesados los pediatras, los educadores y la familia.

A pesar de ello, no hay que descartar que un fracaso académico repentino y maligno en la temprana adolescencia (R. L. Tyson, 1996) revele un serio trastorno subyacente, incluyendo la depresión, que requiera un tratamiento intensivo en función de los conflictos superyoicos internalizados para con los ideales con los que hasta entonces vivieron, siendo muy brillantes.

Igualmente, la dislexia puede verse como un déficit del yo cuando procesa el lenguaje, y por eso se generan síntomas de déficit de atención. Dado el descontrol de impulsos, al niño le falla el lenguaje. Se intensifican las preocupaciones edípicas que interaccionan con la experiencia de fracaso (S. Migden, 1998). La falta de espacio y de tiempo me obliga a resumir los enfoques del fracaso escolar que efectúan los psicoterapeutas europeos. Las tendencias básicas han sido ya resumidas en las páginas precedentes, a propósito de los primeros psicoanalistas de niños que desempeñaban su tarea en las Child Guidance. Sus ideas son menos conocidas en nuestro medio que las de nuestro continente que pasaremos a nombrar, a pesar de su utilidad teórica y clínica.

## **El enfoque británico**

En el Centro Anna Freud, antes Clínica Hampstead, se colaboró bastante con algunos de los psicoanalistas estadounidenses citados, y de ello son reflejo los volúmenes de la prestigiosa revista *The Psychoanalytic Study of the Child*. Por ejemplo, Ilse Hellman (1908-1998) publicó algunas observaciones sobre las madres de niños con inhibiciones intelectuales. En los tres escolares que presenta la madre participa en el establecimiento de fijaciones orales, influye en la curiosidad y en la mirada, haciendo imposible la entrada en la latencia con unas buenas sublimaciones. Los ni-

ños se identifican con los síntomas de la madre, que están en conflicto con los hombres y con la feminidad, y llegan a la pseudoimbecilidad. Las madres dicen mentiras y tienen secretos, que refuerzan la afectación en el niño de la función yoica de la memoria, de la prueba de realidad, y de la síntesis con una mejor integración.

El actual director del Centro Anna Freud, Peter Fonagy, organizó una conferencia específicamente dedicada a las controversias sobre los distintos enfoques en la investigación psicoanalítica del déficit de atención y el primer desarrollo. La primera pregunta es la de si el aumento dramático del tratamiento médico del TDAH, por ejemplo, con metilfenidato, es un signo alarmante de la medicalización de algunos problemas sociales contemporáneos sobre un fondo histórico. La combinación del tratamiento cognitivo y farmacológico se propone como alternativa al enfoque psicoanalítico sobre la génesis y psicodinamia de los niños que sufren en estas situaciones. Se llega a una desintegración psicosocial en la que es difícil delimitar el problema cerebral de estos niños respecto del rechazo emocional precoz, las situaciones traumáticas, el medio cultural y el talento del niño, la relación con el trabajo de duelo y la depresión. Las investigaciones actuales marchan por la senda de los trastornos tempranos en el desarrollo, de la mentalización y de la regulación afectiva (M. Leuzinger-Bohleber & alt., 2010).

El uso de la observación de niños pequeños, iniciado en la Clínica Tavistok ha ayudado a explorar y reflexionar sobre la relación entre las experiencias emocionales y el desarrollo del aprendizaje. Este se construye a la vez en los terrenos intrapsíquicos que en los interpersonales y sociales. Son terrenos con una dimensión inconsciente que, mediante la transferencia, se va a ver que damos al mundo objetal de la clase un determinado colorido

emocional y una resonancia en cada sujeto. Sería la matriz inconsciente del aprendizaje.

Las interacciones entre el profesor y el estudiante demuestran algunos de los lazos entre la enseñanza y el maternaje o la alimentación, así como el modo en que se van a ver perturbados estos procesos. Así, por ejemplo, en las perturbaciones de la lectura van a influir la incapacidad para concentrarse, la rabia, la proyección y el miedo a los nuevos conocimientos, el rechazo del mundo impreso (Luker, 2006):

- 1) Una primera pauta sería la distracción que acompaña a la atención y al comportamiento de búsqueda. Un entorno claramente delimitado en el tiempo y en el espacio posibilita la disposición mental del niño para contener y luchar con lo que venga.
- 2) La baja autoestima expresa la rabia y el miedo a la lectura de algunos otros niños.
- 3) Otros niños experimentan las palabras en la página como llenas de peligros, sintiendo miedo hacia los símbolos que perciben dentro de los libros, y de ahí su rechazo hacia la palabra impresa y su huida en la imagen que nuestra cultura les tiene acostumbrados en la televisión o en una tableta.

## **En la Europa francófona**

Un psicoanalista belga que se ocupaba de problemas de aprendizaje (P. Vereecken, 1965), propuso que en la acalculia

también se inhibía una función del yo en sus relaciones con el proceso primario de pensamiento. Al tratar a varios niños en primer curso de primaria, observó que sus trastornos no estaban limitados al área aritmética, sino que abarcaban todas las áreas de conducta, muy claramente en las actividades manuales, espaciales y constructivas.

Su específico bloqueo se caracterizaba por una falta de libertad motora y una parálisis del movimiento mental, con aversión a lo nuevo y una reducción del campo perceptual, la cual es la que se observa ante los números y las operaciones aritméticas. Se mantenía frente a todos los peligros. Estas inhibiciones sirven como defensas primitivas contra unas ansiedades de castración muy teñidas de oralidad. La inhibición de las funciones yoicas en la acalculia es especialmente grave porque estas funciones no han sido investidas con energías estables y neutralizadas. El inmovilismo es también usado como un intento de llevar a la estructuración y estabilización de su mundo interno. En el niño de 6 años que presenta P. Vereecken la identificación masculina y la formación de un buen ideal del yo, constructivo, era difícil por su situación en casa. Al progresar el tratamiento se liberaron fantasías y placeres motores del tipo del juego del escondite.

Este antiguo psiquiatra infantil en Brujas, pasa en Anvers a ocuparse psicoanalíticamente de la dislexia y disortografía (P. Vereecken, 2010). Plantea que, puesto que las concepciones organicistas y neurofisiológicas sobre la dislexia son muy preponderantes en la mayoría de los lugares, resulta doblemente importante que los psicoanalistas continuemos demostrando claramente la especificidad de nuestra aportación. Su profundo análisis de dos niños evidencia de qué forma algunas experiencias pulsionales motivan la dislexia. La aparición del fantasma inconsciente durante la terapia liberaría la posibilidad de que el niño leyera y escribie-

ra sin errores, fenómeno que resultaría un primer paso en el camino de una mejoría más global.

Los iniciadores del psicoanálisis infantil en el área francófona, Serge Lebovici (1915-2000) y René Diatkine (1918-1997), también se ocuparon de las fobias infantiles graves, y de los trastornos del lenguaje. Al principio les parecía difícil aplicar la opción fóbica a la situación escolar, viendo que el escolar impotente se siente en lucha con la potencia. Los niños que seguían en el Centro Alfred-Binet del distrito XIII de París resultaban casos crónicos a pesar de la psicoterapia emprendida. La fobia escolar se inscribía en un sistema fóbico previo con una patología familiar pesada, que convierte al colegio en un asunto dramático y más inquietante por el ambiente social que donde las otras fobias que eran, en general, mejor toleradas. Otros niños tenían hermanos con patología fóbica, asimismo, y presentaban comportamientos psicopáticos ligados a la aculturación familiar de estos emigrantes. La restricción fóbica puede significar un rechazo escolar poco elaborado y la psicopatía se manifiesta muy pronto, por lo que estas fobias graves no pueden comprenderse sin adentrarse en la historia de las relaciones familiares, y su posible degradación. Esta cronicidad repercute, en ocasiones, con una intolerancia ambiental, y resulta un buen ejemplo de la existencia de síntomas neuróticos mal elaborados (S. Lebovici y Le Nestour, 1977).

Chiland (1971) estudió el porvenir longitudinal de 60 niños de 6 años en el Centro Alfred-Binet. El lenguaje y la organización temporo-espacial era un factor débil, mientras que el factor determinante era la organización de la vida familiar y la actitud de los padres ante la escritura, ante la escuela y ante los enseñantes. La tercera parte más desfavorecida, a pesar de la importante ayuda que habían recibido, había caído en el retraso escolar y en la enseñanza especializada. En base a estos datos, R. Diatkine insiste

en que no es cuestión solo de método, ya que los chicos que aprenden bien, en un momento dado, se apropian de la lengua escrita y de aquello que todavía no se les ha enseñado. Esto significa que ha cobrado forma una nueva estructura del funcionamiento mental, que permite al niño explorar y asimilar el lenguaje de posibilidades infinitas.

La clase es el lugar en el que se pueden manifestar, con un ambiente favorable diríamos, los procesos que describimos, y el maestro cumple la función de sacarlos a la luz. Los “buenos” estudiantes juegan con las palabras como ya lo hacían en casa, dentro del lenguaje y el juego compartido al que muchos psicoanalistas le dan un mayor énfasis. B. Bettelheim tenía razón al hablar del hechizo de los cuentos de hadas, según historias que pudo comenzar a contar la madre y que quizás luego regalara el padre, por lo que en todo caso el niño pequeño dobla su interés en adivinar el significado de los letreros de la calle y los anuncios de televisión. Luego están los dibujos y aquello que los niños prefieren hacer en sus ratos libres o en el recreo. Los muchachos con trastornos en la lectoescritura son como si hubieran aprendido el solfeo, pero nunca han escuchado la música. Serán los adultos iletrados o analfabetos emocionales, como ahora se tiende a creer que son.

Analistas como R. Diatkine (1995) destacan el placer en el funcionamiento mental y en la capacidad de juego del niño o niña, capacidad que se desarrolla al simbolizar y sublimar parte de los derivados pulsionales sometidos a la represión. Este placer ligado al proceso secundario equilibra la satisfacción alucinatoria del deseo y permite al adolescente integrar la libido con el funcionamiento hacia el exterior que va a desplegar con el tiempo. Cuando esto no ocurre, R. Diatkine se alarma porque los muchachos pueden sufrir fobias escolares graves, y lo que se parecería a la mentalidad “operatoria”. Cuando el aprendizaje escolar no se integra en

la elaboración pulsional, la adaptación aparente al medio escolar es muy superficial, especialmente cuando los padres solo esperan “unas buenas notas” y su preocupación sobre el supuesto “déficit de atención” va a crecer exponencialmente.

Con todo, en los países francófonos se mantiene la importancia de la atención especializada en los trastornos instrumentales, la cual es deseable que se enfoque dentro de una comprensión psicoanalítica. Un niño que escribe mal sufre una dificultad de acceso a la función simbólica, aunque sea parcial (M. A. Du Pasquier, 2002).

El narcisismo del niño, y a veces el de sus padres, se verá perturbado en ligazón con sus dificultades de aprendizaje (Ch. Frisch-Desmarez, 2005). A pesar de su inteligencia normal, el trastorno instrumental provoca en el niño una ausencia de satisfacción y de placer de vivir o de pensar. Por ello resulta más necesario el cuidado y seguimiento de las consecuencias y reactivaciones narcisistas de su problemática de posible fracaso escolar.

## **¿Y en España?**

La Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente dedicó su V congreso nacional a los trastornos del aprendizaje, que publicó luego en los números 11 y 12 de su revista, de libre disposición en la red. Juan Manzano desarrolla los modelos explicativos y el fallecido Roger Misès la relación de la escolaridad con su antiguo concepto de las disarmonías evolutivas. Francisco Palacios expone la relación con la depresión, y en distintos capítulos se presentan casos clínicos y sus tratamientos

a distintas edades. Por tratarse de una aplicación de los conceptos psicoanalíticos resulta insólita en nuestro país.

Lo mismo ocurre en Barcelona con la tarea de Eulàlia Torras de Beà a través de la Fundación que lleva su nombre. Sobre la dislexia aclara cuestiones interesantes que también se pueden consultar en la red, y que no comentaré a pesar de que concluyen esta revisión.

## BIBLIOGRAFÍA

AJO – *American Journal Orthopsychiatry*.

PSC – *Psychoanalytic Study of the Child*.

Bettelheim, B. & Zelan, K. (1961): *On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*. Alfreds A. Knopf, New York. Trad. Castellana: "Aprender a Leer", Ed. Crítica, Barcelona. 1983.

Blanchard, Ph. (1935): *Psychogenic factors in Some Cases of Reading Disability*. AJO, V, October.

Blanchard, Ph. (1946): *Psychoanalytic contributions to the problems of reading disabilities*. PSC, 2: 163-187, 946.

Coolidge, J. C.; Tessman, E.; Waldfogel S. and Willer M. L. (1962): *Patterns of aggression in school phobia*. PSC, 17: 319-333.

Diatkine, R (1985): *Les troubles de la parole et du langage*. Dans *Traité de Lebovici* - PUF, Paris.

Du Pasquier M. A (2002): *L'enfant qui écrit mal. Ou la difficulté d'accès au symbolique interrogée a travers l'écriture*. Psych Enf XLV, 2, 333-377.

English GHJ & Pearson OS. (1937): *Common Neuroses of Children and Adults*. Norton, 1937, p. 162.

Frisch-Desmarez, Ch. (2003): *Troubles narcissiques liés aux difficultés d'apprentissage chez l'enfant*. *Enfances & Psy* 28, 3, 87-97.

Hellman, I. (1954): *Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions*. PSC, 9: 259-273.

Johnson AM & Szurek & cols (1941): - *School Phobia*. - AJO XI 4

Klein, E. (1945): *The reluctance to go to school*. 1: 263-279.

Klein, E. (1949): *Psychoanalytic aspects of school problems*. PSC, 3/4: 369-390.

Klein, M. (1923a): *The role of the school in the libidinal development of the child*. *Love, Guilt and Reparation and Other Works 1921-1945 (The Writings of Melanie Klein, Volume 1)*.

Klein, M. (1923b): *Early analysis*. *Love, Guilt and Reparation and Other Works 1921-1945. (The Writings of Melanie Klein, Volume 1)*.

Klein, M. (1931): *A contribution to the theory of intellectual inhibition*. *Love, Guilt and Reparation and Other Works 1921-1945 (The Writings of Melanie Klein, Volume 1)*.

Leuzinger-Bohleber, M.; Canestri, J. & Target, M. (2010): *Early Development and its disturbances. Clinical, conceptual and empirical research on ADHD and other psychopathologies and its epistemological reflections*. Karnak, London.

Lebovici S. et Le Nestour A (1977): *A propos des phobies scolaires graves*. Psych Enfant, XX-2.

Migden, S. (1998): *Dyslexia and Self-Control. An Ego Psychoanalytic Perspective*. PSC, 53, 282-299.

Pearson, G. (1952): *A Survey of Learning Difficulties in Children*. PSC, 7: 322-386.

Plank, E. & Plank, R. (1954): *Emotional Components in Arithmetical Learning as Seen Through Autobiographies*, PSC, 9, 274-296.

Rosen, V. (1953): *On mathematical "illumination" and the mathematical thought process: a contribution to the genetic development and metapsychology of abstract thinking*. PSC, 8, 154.

Rosen, V. (1955): *Strophosymbolia: an intrasystemic disturbance to the synthetic function of the ego*. PSC, 10, 83-99.

Rubenstein, B.; Falick, M. L.; Levitt, M. & Ekstein, R. (1959): *Learning impotence: a suggested diagnostic category*. AJO, 29, 2, 315-323.

Sperling, M. (1967): *School Phobias*. PSC, 22: 375-401.

Strachey, J. (1930): *Some Unconscious Factors in Reading*, Int. J. Psa., XI.

Sylvester E & Kunst M.S. (1943): *Psychodynamic, Aspects of the Reading Problem*. AJO, XIII.

Tyson, R. L. (1996): *The Good Boy Syndrome and Malignant Academic Failure in Early Adolescent*, PSC; 51. 386-410.

Vereecken, P. (1965): *Inhibition of Ego Functions and the Psychoanalytic Theory of Acalculia*. PSC, 20, 535-566.

Vereecken, P. (2010): *L'étude psychanalytique de la dyslexie et de la disorthographe*. Psych. Enfant, tome LIII, fasc1/ 2010, 211 à 254.

# **ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR**

**Milagro Martín Rafecas  
Gonzalo Cabello Arribas**

Consideramos el acoso escolar como un acto de violencia externa e interna ejecutada y sufrida entre escolares, que trataremos explicar, a la vez que pensamos en su posible transformación de actitudes y conflictos. Como método de abordaje utilizaremos un enfoque psicoanalítico. Nos centramos de forma específica en el acoso que se viene dando en los centros de enseñanza entre iguales. Se dejan de lado otras formas de violencia muy importantes, que incluso en algunos casos, pueden influir en el ambiente que se percibe en la escuela, como son los ataques a la institución, el abuso de poder por parte de los adultos hacia el niño o adolescente, o el autoritarismo social o religioso.

Este problema del acoso se puede enfocar desde la mirada de varios profesionales como son el profesor, orientador, psicólogo social, psicólogo clínico y trabajador social. Así como aquellas personas que representan a distintos estamentos sociales y religiosos, como son: el director del centro, sacerdote, policía, juez etc. Es conveniente cuando ocurre un caso determinado, tener en cuenta a todos aquellos que inciden en él, sin desestimar su cooperación.

Siguiendo nuestra posición de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica, buscando siempre la comprensión y ayuda desde un doble enfoque: la realidad psíquica de cada sujeto y lo que le constituye en su relación con los demás (intrasubjetivo e intersubjetivo), ambos conforman a la persona. Sin olvidarnos que en muchos casos supone para el sujeto, un hecho traumático. Se toma como punto de partida la idea de que la violencia tiene unas motivaciones y consecuencias psíquicas en el niño y en el adolescente, tanto para la víctima como para el acosador. Las secuelas que deja el acoso, con frecuencia, se detectan en síntomas que afectan al cuerpo, los cambios en el estado de ánimo y en su relación con los demás. Estos cambios se aprecian en ambos, tanto el que padece el acoso y el/los que lo ejecutan van a pasar por una experiencia que tendrá una repercusión en su historia vital. En cualquier momento de la vida, el acoso es dañino, pero mucho más en la infancia y adolescencia, etapas de mayor vulnerabilidad, por los cambios psíquicos que se producen en el proceso de desarrollo del niño al adolescente.

Destacamos la importancia que tienen para todo individuo, el grupo de iguales en cualquier etapa de la vida, pero en especial en la adolescencia. Así como las figuras parentales influyen de forma decisiva en la constitución del psiquismo del niño, el grupo de iguales deja una importante huella en el adolescente para las etapas posteriores.

En aquellos casos en que el impacto de los hechos externos es tan brutal, se trata de resolver el problema a través de la acción-reacción, pero es donde resulta más necesario utilizar el pensamiento, ya que solo con la acción o los métodos coercitivos no se soluciona y lo más posible es que se vuelva a reincidir. Si por el contrario se puede ayudar a las personas implicadas, a metabolizar, pensar y profundizar en lo ocurrido, los beneficios serán ma-

yores, ya que todo lo vivido y actuado, pasa a formar parte de otro registro que posibilita su elaboración, el aparato psíquico. En este proceso puede haber reparación y se pasaría de la culpa a la responsabilidad que lleva a la prevención en el futuro.

Varios ángulos que podemos tomar de referencia para pensar en el origen de la violencia son: la estructuración psíquica del sujeto, las raíces familiares y transgeneracionales, las situaciones traumáticas, los duelos y los factores socioambientales, en este último situaríamos la escuela como el lugar natural de aprendizaje y socialización para todo niño y adolescente.

## **Estructuración psíquica del sujeto**

Desde la estructura psíquica del sujeto distinguimos dos formas de violencia: una la interna y otra la externa. Una estaría en el pensamiento de la persona que la sufre y quedaría inhibida, reprimida, escindida o negada, y otra se manifiesta a través de actos externos, como expresión del mundo psíquico del sujeto. Nosotros mismos, en los tratamientos, podemos ser testigos, de la violencia que sienten algunos pacientes, su desconcierto o sorpresa cuando la descubren, junto con el sufrimiento que les produce y la dificultad para transformarla.

Nos preguntamos el porqué de la violencia y la posible transformación de estos impulsos, que, en muchos casos, son tan difíciles de comprender y tienen tan graves consecuencias. Pensamos que, si llegamos a entenderlos en la sesión analítica, esto nos ayudará a ver algunos mecanismos inconscientes que llevan a ciertas manifestaciones violentas que ocurren en la sociedad.

Violencia y agresividad se suelen confundir en el lenguaje de la calle y se utilizan de forma indistinta, desde el punto de vista psicoanalítico son conceptos distintos. La violencia está desligada del factor libidinal, se presenta fuera de una relación intersubjetiva; la agresividad sí está vinculada a un objeto ya que se mueve por una intencionalidad. La calidad e intensidad marcan una diferencia clara entre ellas. La violencia podría estar unida a una falta de capacidad para la representación y el simbolismo, el sujeto pierde las referencias entre él y el objeto, para lograr esta diferenciación y la supervivencia de ambos, necesita experimentar que el ambiente es indestructible y que el objeto sobrevive a su agresión. Cuando hay aspectos o residuos de esta destructividad no ligada que permanece más allá de los primeros momentos de la vida, la persona siente que puede destruir el mundo en que vive y al que ama. La violencia y la agresividad están presentes en la clínica y lo podemos apreciar en la sociedad.

Desde el pensamiento psicoanalítico, diríamos que la violencia es una pulsión o instinto primitivo de carácter destructivo, pero al mismo tiempo es una energía vital necesaria para el desarrollo de la persona, como nos lo han transmitido: P. Aulagnier, J. Bergeret, D. Winnicott...

## **Familia y transmisión generacional. Traumas y duelos**

En el medio familiar y con las personas más cercanas, es donde se expresan los sentimientos más intensos tanto de amor como de odio. El niño y el adolescente aprenden a comunicarse y también a controlarse en el medio familiar. Este aprendizaje y maduración lo hacen de forma inconsciente a través del proceso de

identificación, de la introyección de las instancias superyoicas y de su adaptación a la realidad. La estructura psíquica más o menos sana, lograda por una persona, en parte tiene que ver con sus propias características personales, unida al medio en que se desarrolla. La forma en que se llevó a cabo la función materna y paterna va a repercutir en su salud mental. La familia en primer lugar junto con el ambiente-sociedad, son los que posibilitan el desarrollo del individuo en los primeros momentos de su vida, de ahí la importancia del medio escolar.

Además de la familia nuclear, tenemos en cuenta la herencia que recibe cada sujeto por el hecho de nacer en un grupo familiar y social con unas características propias, a la par que crecer dentro de unas relaciones intersubjetivas determinadas, lo que constituye su legado psíquico. En muchos casos dicho legado, supone una violencia para el sujeto, en el sentido de intrusión de elementos secretos, traumas y duelos familiares anteriores que van a estar presentes en la formación de su psiquismo. Lo no hablado, no pensado y sí actuado, que supone todo aquello que ocurrió, pero no llegó a tener una representación psíquica, porque se negó o escindió, va a tener una especial repercusión. Ya que la transmisión psíquica está presente en las identificaciones, las relaciones de objeto y la formación de los objetos internos, pilares de nuestro psiquismo.

Así como la evolución psíquica de una persona tiene mucho que ver con el medio familiar en el que ha vivido, no podemos dejar de pensar la importancia que tiene la familia de un alumno en el medio escolar, en sí misma y a través del hijo. En la interacción familia–escuela está el sujeto. El conocimiento del pensamiento de distintos autores que han trabajado sobre temas familiares y escolares, complementan la dimensión clínica en los tratamientos individuales. La familia, su propia historia, los conceptos

de transmisión psíquica entre las generaciones, los mitos y representaciones, los vínculos narcisistas nos ayudan a pensar en su problemática individual y social en el medio en que se mueve.

Desde el punto de vista de cualquier tratamiento individual o grupal, nos preguntamos cómo podríamos llevarlos a cabo sin pensar en la transmisión psíquica entre generaciones, lo que recibió y a su vez, donó o donará a sus descendientes cualquier sujeto. Según sea la forma en que se vinculan los distintos miembros entre sí, nos encontramos con varias estructuras familiares. Siguiendo a A. Eiguer (1987/89) diríamos que hay familias: anaclíticas, narcisistas y edípicas. Así mismo no podemos dejar de pensar en la existencia cada vez mayor de las nuevas estructuras familiares.

## **El pensamiento de varios autores sobre la violencia**

S. Freud habla de violencia cuando trata el tema de la guerra y la muerte, relacionándolo con el hombre primitivo, con la etapa infantil del ser humano y con el reino animal. Considera que uno de los despliegues más hermosos de nuestra vida afectiva es cuando el hombre reacciona ante el impulso hostil. Muchas veces hemos sido testigos en las sesiones de la satisfacción que siente una persona cuando comienza a ser contenida y puede hacerse cargo de sus impulsos primitivos. Cinco años después de su primer escrito sobre la guerra (1920), va a formular su teoría sobre la pulsión de muerte, presente en su segundo escrito sobre la guerra (1933), allí expresa como la pulsión de destrucción trabaja dentro del ser vivo, se afana en producir su descomposición, en reconducir la vida al estado de la materia inanimada. Respecto al deseo de matar dice que la cuestión no es eliminar las inclinaciones

agresivas, sino que la solución vendría por establecer vínculos, ligazones de sentimientos, e identificaciones ya que ninguna pulsión ni las eróticas ni las destructivas, pueden actuar aisladas. Aquí S. Freud nos estaría hablando de un déficit en la constitución del psiquismo, en cuanto a la desligazón de lo destructivo y lo amoroso. Incluye como factores de esperanza para la paz no solo la actitud pacifista sino la angustia ante los efectos de la guerra futura, angustia señal que nos recordaría momentos anteriores de destrucción con el fin de que fuesen evitados.

Estos aspectos aplicados a la escuela tienen que ver con la contención y metabolización de la violencia para que ésta funcione como fuerza dinámica útil para el sujeto, al tiempo que le proporciona cohesión a su identidad, facilitando que surjan fantasías y elementos creativos que le son desconocidos. Esta labor de contención creemos que sería tarea de las distintas personas encargadas del niño como son el profesor/tutor, el psicólogo/orientador y posiblemente atañe a la estructura misma del Centro escolar.

P. Aulagnier (1975/93) es una psicoanalista que habla de la violencia y del lugar que ocupa en la formación del psiquismo en sus primeras etapas. Considera que la actividad psíquica está constituida por la representación que es el equivalente psíquico del trabajo de metabolización característico de la actividad orgánica, el elemento absorbido y metabolizado es un elemento de información, se trata de metabolizar lo heterogéneo para convertirlo en homogéneo Los tres modos de funcionamiento o metabolización serían:

1. El proceso originario en el que todo lo existente es autoengendrado por la actividad del sistema que lo representa, al que llama pictograma (sensorialidad, ignora la dualidad).

2. El proceso primario en el que todo lo existente es efecto del poder omnímodo del deseo del Otro, correspondería a la fantasía.

3. El proceso secundario en el que todo lo existente tiene una causa inteligible que el discurso podría conocer. Lo que caracteriza a la estructura del Yo son sus representaciones, las interpretaciones que hace del mundo, lo que está en consonancia con la lógica del discurso.

La violencia primaria es algo propio del encuentro del infans con la madre en donde el deseo de esta se une a la necesidad del hijo. Sobre este modelo se asienta la violencia secundaria que implica un exceso y va contra la autonomía del Yo. Esta autora considera que la presencia del Otro es una intrusión en el psiquismo del niño, una violencia necesaria en esta primera etapa, pero que pasado el tiempo necesario supondría una detención en su desarrollo, dificultando la formación del mundo de la fantasía y su adaptación a la realidad. Este modelo contempla las dos formas de entender la violencia: la primaria como fuerza vital y la secundaria sería una fuerza destructiva por el exceso que implica de intrusión en el otro. Si el funcionamiento psíquico corre el riesgo de disponer solamente de una imagen del mundo cercano a lo originario, la imagen del mundo se convierte en reflejo de un espacio corporal, desgarrado por los efectos del amor o el odio, movidos por una acción fusional o una acción destructiva.

J. Bergeret (1984) dice que “*violencia fundamental*” es un instinto primitivo defensivo de la vida, anterior a la capacidad de amor u odio por el objeto, energía vital precursora del amor, que da respuesta a las fantasías primitivas anteriores a la estructuración edípica. Así busca explicación a las etapas anteriores a la pulsión de

apoderamiento de la que parte S. Freud para explicar el instinto agresivo en el desarrollo del ser humano.

Volviendo a los efectos de la violencia en el psiquismo, que-rría referirme a etapas primitivas de la evolución del ser humano, transcurridos estos momentos, pasan a ser pulsiones dirigidas a un objeto, que pueden ser pensadas, como es la agresividad, la pulsión de apoderamiento que S. Freud relaciona con la moción cruel, estaría a un nivel diferente de la violencia.

En los primeros momentos del desarrollo hay un mecanismo que tiene gran importancia como es la identificación proyectiva que, en su versión normal de comunicación, es el medio por el cual, recogemos las emociones de otra persona, nos identificamos con ellas y las compartimos. Es un mecanismo que nos sirve para acercarnos a algo desconocido, por medio del cual el yo transforma lo sensorial en mental para que sea utilizado en beneficio de la evolución del sujeto y de la puesta en marcha de otras defensas más evolucionadas, como es la represión. Pero hay una forma patológica de identificación proyectiva, que es el prototipo de una relación objetal agresiva, en la que fragmentos del yo son expelidos sobre objetos externos, esto ocurre cuando el sujeto proyecta aspectos destructivos que quiere echarlos fuera de sí, porque le son intolerables, con lo cual pierde partes suyas e invade de forma violenta el espacio mental del otro. Esta es una forma de violencia.

El niño, al comienzo de la vida, se siente amenazado y responde de una forma violenta con llanto y pataletas, según la teoría kleiniana se encuentra en la fase esquizo-paranoide y necesita defenderse continuamente mediante la identificación proyectiva de todos aquellos ataques que siente sobre él. De ahí que la figura protectora de la madre o de aquella persona que ejerce la función materna será fundamental para la integración de su identidad, de

lo contrario se producirán escisiones a veces difíciles de integrar posteriormente. El fallo de los objetos primarios engendra violencia, los sujetos que lo sufren se sienten atacados en su ser y les resulta difícil introyectar la idea de un buen objeto que les protege del medio que se manifiesta como agresivo. Si esto ocurre así se prolongarán los efectos de la fase esquizoparanoide sobre el psiquismo, retrasándose la entrada en la fase depresiva integradora del psiquismo, en muchas ocasiones son personas que se quedan en el umbral de dicha fase.

La violencia se manifiesta como cualidad propia del funcionamiento de los mecanismos de defensa primitivos, a los cuales da una gran importancia la teoría kleiniana, defensa ante los distintos tipos de angustia por los que pasa el sujeto en el desarrollo inicial de sus relaciones objetales y en la formación de su identidad desde las primeras etapas de la vida. El tipo de angustia y culpa nos indican la evolución de la persona.

Cuando las identificaciones proyectivas del bebé en sus aspectos más destructivos no han podido ser recogidas y metabolizadas por la madre se convierten en fuerza destructiva en contra de su integración. Si por el contrario la madre o persona que ejerce la función materna puede devolvérselas, pero transformadas, como algo que él no puede perder, pasarán a convertirse en fuerza vital. Para W. Bion, la violencia y el odio serían consecuencia de un mal funcionamiento en la formación de los vínculos madre-bebé que ha dado lugar a una identificación proyectiva patológica para desprenderse de algo que no puede ser pensado como sería: el terror sin nombre, el miedo a morir, el Objeto sería para él un superyó que impone su superioridad moral.

El niño necesita sentir que ha creado a la madre, en el ejercicio de su omnipotencia, construyendo así la etapa de ilusión, por-

que ella estaba allí y el niño lo sabía. También es necesario “perderla”, que ella le introduzca en la realidad, aunque esto suponga una desilusión para él y así pueda relacionarse con el mundo. D. Winnicott piensa que el fallo en la función especular de la madre ocurre cuando ésta se hace presente en un momento en que el niño debe sentirse, “mirado” solo él, como forma de cohesión para su self. Dice así: “La imagen de la madre vendría a colonizar el self. El sí mismo ajeno dentro del sí mismo propio, destruye todo sentido de coherencia de sí o identidad que solo puede ser restaurada por una proyección constante e intensa”. (1971).

La violencia se puede utilizar como defensa ante situaciones de angustia en las que el sujeto teme su desintegración o un ataque a su narcisismo pero que al expresar dicha violencia está poniendo de manifiesto una fuerza vital o pulsión de vida proyectada afuera y sobre la cual se puede trabajar psicoanalíticamente. Esta idea de ver en la destructividad la energía que posee un sujeto, en mayor o menor medida, desde su nacimiento, mejor dicho, ya desde su concepción, tiene la importancia de que al manifestarse puede tener el sujeto la posibilidad de su transformación.

Hay “objetos internos” que pueden ser transformados en el medio familiar, pero otros, a los que llamaríamos no-transformables por sí mismos dentro de la familia estarían “lo no-inscrito” que como dice D. Winnicott (1974) sería “lo vivido no-vivido y siempre por revivir”, el temor a un derrumbe ya acontecido pero que el Yo no puede metabolizar ya que fue vivido fuera de toda representación de palabra. La posibilidad de la ruptura de la transmisión psíquica estaría en el *après-coup* y también en el hecho de que lo negativo, (la falta, la ausencia) quizás al ser representado, pueda ser transmitido de una forma distinta.

El niño y el adolescente en las distintas etapas de su vida necesitan saber que pueden ser contenidos por el adulto en sus manifestaciones violentas para que así ellos tengan un control sobre su vida interna y lleguen a transformarlas en su beneficio. El paciente necesita experimentar en su tratamiento la contención que le proporciona su analista, es en el *setting* analítico donde va a ir descubriendo y trabajando su mundo interno.

Cuando el niño o el adulto pueden transformar esta violencia que no ha podido ser contenida ni metabolizada antes por los adultos que ejercieron las funciones parentales, que se manifiesta con gran intensidad o de una forma inhibida, sienten un gran alivio. Lo que al principio era pura energía al servicio de la destrucción del objeto y de sí mismo, empieza a ser una fuerza vital al servicio de la integración del self y la constitución de su identidad. Conocer su origen y el lugar que ocupa en la estructuración del psiquismo, así como la utilización que ese sujeto hace de esta fuerza que podemos considerar maligna o beneficiosa es de gran importancia para el sujeto que al tener un conocimiento de sí mismo, puede transformarlo.

Violencia y agresividad son necesarias para el desarrollo del ser humano, el llanto del bebé, las rabietas, la terquedad del niño cuando empieza a autoafirmarse diciendo no, o la inhibición de estas manifestaciones van a ir formando su identidad, más tarde será la rebeldía del adolescente y el joven en defensa de su narcisismo e identidad, que buscan para reorganizarse y ser adulto. El aporte narcisista recibido en los primeros momentos de la vida es garantía de unidad para el sujeto, su falta hace que surjan la rabia y la vergüenza como efectos generados por la violencia que sienten que han sufrido. Ph. Jamet (2002) considera la violencia como una reacción ante la amenaza al Yo y a la identidad del sujeto por lo que representa el objeto para ese sujeto cuyo narcisismo no ha

sido consolidado. La violencia que aparece en el adolescente, en algunos casos, supone una búsqueda de su identidad y ocasiona nuevos cambios en su estructuración psíquica, debido a la crisis por la que está pasando y que le lleva a la genitalidad adulta. En esta etapa van a surgir muestras de esta violencia primitiva de la etapa infantil que no fue integrada. El joven tendrá ahora una segunda oportunidad para su elaboración. Dice así: “la violencia es un mecanismo primario de autodefensa de un sujeto que se siente amenazado en sus límites y en lo que constituye a sus ojos el fundamento de su identidad, hasta de su existencia. El núcleo de la violencia parece residir en este proceso de desubjetivación, de negación del sujeto, de sus pertenencias..., se ve tratado como un objeto bajo dominio”. De ahí que la violencia en este sentido sea una potencialidad para el sujeto siempre que pueda salir de ella, de lo contrario dejaría de ser sujeto ya que “el que es objeto de la violencia ya no es sujeto como tal”.

En el caso del niño que busca la cohesión de su identidad como del adolescente que defiende su narcisismo, la violencia desempeña un papel estructurante en su psiquismo, pero más allá de estos momentos será una defensa que nos indica que allí hay un déficit en la integración de los distintos aspectos de la personalidad. Estaríamos hablando de patologías narcisistas, límites u organizaciones patológicas de la personalidad. La violencia social les sostiene, sería una forma de autodefensa ante su vulnerabilidad. Así P. Fonagy (2001) destaca que hay un vínculo entre personalidades narcisistas con déficit de representación y violencia. Piensa que el niño necesita saberse pensado por el adulto, por los padres, para adquirir un sentimiento de sí mismo en el que pueda reconocerse con sus sentimientos, pensamientos y deseos para no entrar en confusión. De no experimentarse a sí mismo recurre a la acción para que ésta le devuelva una imagen suya, pero sin conseguirlo, ya que la formación de su identidad, solo se logra

mediante la representación simbólica de sus estados mentales. Considera que las personas violentas son personas con una capacidad inadecuada para representar estados mentales, pensamientos, sentimientos, creencias y deseos en sí mismos y en los otros; personas que no han podido integrar los dos modos primitivos de experimentar su subjetividad y la realidad psíquica. Son sujetos con una dificultad para representar estados mentales, pensamientos y sentimientos suyos y de los demás, se sostienen a sí mismos a través de la violencia social. Sería una forma de autodefensa como respuesta ante una humillación porque sienten que el medio tiene la posibilidad de destruir su self. Son sujetos muy propicios a insertarse en grupos liderados por mitos de violencia.

En las distintas actividades escolares, el chico puede llegar a provocar en el adulto o en los compañeros, manifestaciones del miedo, del pánico que siente como una forma de comunicarse y defenderse de una violencia interna que no pueden soportar. Cuando el sujeto comienza a expresar esa violencia que siente dentro suyo o el adulto que está con él, lo detecta a través de lo que le hace sentir y se le puede devolver de una forma distinta, la persona experimenta, que dentro de su mente era mucho más terrorífica que al comunicarla. Su elaboración y transformación le da una consistencia psíquica y facilita la agresividad propia del proceso secundario.

## **El acoso escolar**

Es una forma de maltrato que se da en la escuela, pero en muchos casos, puede ocurrir también fuera del ámbito escolar por ejemplo a través de las redes sociales (ciber-acoso). Suele ser

entre iguales y de forma continuada, a veces entre pandillas o el enfrentamiento de un grupo hacia una sola persona. El agresor y la víctima suelen tener perfiles y valores opuestos y éste puede ser uno de los atractivos para el verdugo. En una situación en que un alumno o grupo agreden, se muestran bravucones y tratan con tiranía a uno de su misma edad o menor, le hostigan, oprimen y atemorizan de forma prolongada, así pasa a estar bajo su dominio. Si la víctima lo acepta, puede dar lugar a un gran padecimiento, al que se van acostumbrando, con el peligro de generar una situación masoquista, que en algún momento podría revertir en lo contrario, en sadismo. Esta violencia posterior a un hecho traumático puede aparecer en etapas posteriores de la vida, volcándolo hacia otras personas de su entorno, como pueden ser su pareja, familia, amigos o el medio laboral. A su vez el acosador, en un momento, puede tomar conciencia de los hechos, comenzar a sentirse culpable y para mitigar dicha culpa, tener un comportamiento de sometimiento, pasando a ser víctima.

El acoso en la escuela nos lleva a pensar en su relación con la violencia de género, especialmente en la etapa adolescente. Periodo en el que se consolida una forma de vincularse e integración de su identidad a través de las dos pulsiones básicas, sexualidad y agresividad.

Ante esto, nos preguntamos:

- ¿Qué características presentan las futuras víctimas?
- ¿Qué efectos provocan las víctimas en el agresor?
- ¿Qué hay en ellos para que sean elegidos como víctimas?

Puede haber “algo” que perciben en sus víctimas que es a lo que atacan, quizás por el miedo que les produce tenerlo o ser

ellos así, por ejemplo, ser débil, cobarde, no saberse defender. Lo contrario, el ser fuerte, un poco “chulito”, prepotente, lo quieren mantener como distintivo propio, y fuente de fuerza en su “débil” identidad con apariencia de fuerza. Lo que les proporciona a los agresores un signo de identidad y una barrera de protección ante “el mundo”. En ocasiones son actos de impulsividad con poca conciencia de lo que están haciendo, en donde predomina el acto ante el pensamiento.

Hace tiempo se pensaba que podría ser una reacción violenta del acosador ante su baja autoestima, pero estudiado el maltrato más en profundidad, se vio que su perfil respondía más a personalidades narcisistas, prepotentes...

Distintos momentos durante el proceso de acoso serían: detección, trabajo con los que intervienen en el caso, resolución, prevención de daños y de situaciones recurrentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es el anonimato del acosador, cuando éste actúa, escondiéndose, sin “dar la cara”. Puede actuar mediante escritos, pintadas, etc. Pero hoy en día lo más frecuente es a través de las redes sociales en sus distintas modalidades, como por ejemplo los Informers, aplicaciones para móviles donde pueden hacer comentarios anónimos sobre compañeros de clase. (El País, 2013).

Afortunadamente se dan reacciones en contra del acoso escolar tanto de asociaciones y campañas como desde grupos musicales de adolescentes.

## La perspectiva de un orientador con pensamiento psicoanalítico

Si bien es cierto que el problema de convivencia que supone el “acoso escolar” o “maltrato entre iguales” se ha puesto de actualidad, no es un fenómeno nuevo en los centros escolares. Podríamos decir con seguridad que ha existido siempre pero que ha variado en su forma de expresión, como ocurre actualmente cuando hablamos de “ciberbullying o ciberacoso” o más recientemente con el “sexting”<sup>6</sup>, para referirnos al acoso o maltrato desde las nuevas tecnologías, traspasándose con ellas la línea del espacio físico. No obstante, en los últimos años y especialmente desde la promulgación y desarrollo de las últimas Leyes Orgánicas que regulan el sistema educativo español, se ha apostado por un modelo de enseñanza que aleja a la escuela del rol de institución meramente centrada en la transmisión de conocimientos y pone su acento en un modelo de enseñanza centrado en la educación en valores y actitudes para aprender a convivir.

Concretamente, en la Comunidad de Madrid, el Decreto *15/2007*, de 19 de abril, *por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, establece la obligación de que todos los centros escolares elaboren un Plan de Convivencia y establezcan las normas que garanticen el cumplimiento del mismo*. Decreto que ha sido acompañado, entre otras medidas, por un protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros no universitarios de la Comunidad de Madrid, y una guía para la preven-

---

<sup>6</sup> El “sexting” es la producción de imágenes propias (fotografías o videos) de alto contenido erótico o pornográfico que es enviado a otras personas a su ordenador o móvil, donde en caso de que se filtre a otros usuarios puede ser presa de burlas.

ción, detección y corrección de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.

Pero hoy en día la realidad de muchos centros escolares se encuentra aún lejos de abordar y buscar soluciones a esta lacra presente en sus aulas. La resistencia de muchas instituciones les lleva a negar la existencia de este fenómeno o bien a minimizarlo con expresiones como “*siempre han existido los motes*”, “*se trata de conductas sin relevancia*”, “*son cosas de chicos*”, etc., siendo a nuestro juicio, su aceptación, el primer paso que se ha de dar para combatir el acoso escolar, ya que un centro educativo que no intervenga sobre la problemática que abordamos pasa a ser copartícipe de lo sabido, no hablado, y sí actuado; corriendo el riesgo de encontrarse con alumnos dañados que terminan abandonando el centro en el mejor de los casos, o terminan recurriendo al suicidio como último recurso frente a su sufrimiento psíquico y físico, como ocurrió en la localidad de Hondarribia en el 21 de septiembre de 2004, donde un joven de catorce años se quitaba la vida como única salida al sufrimiento que padecía por ser víctima del acoso y violencia por parte de unos compañeros de su Instituto, o más recientemente el suicidio en Leganés de un niño de 11 años el pasado 14 de octubre de 2015, que decía a sus padres en la carta que les dejó “*yo no aguanto ir al colegio y no hay otra manera para no ir*”.

Este último caso ha disparado una vez más las alarmas sobre una realidad cada vez más frecuente en los centros escolares y que evidencia la necesidad de formar a los docentes, a los alumnos y los padres; así como la necesidad de generar un trabajo coordinado entre la Administración, los Centros Educativos y las Fuerzas de Seguridad del Estado.

Los datos que ofrecen Oñate y Piñuel (2007), nos dan una imagen real de la situación actual en las aulas de los centros españoles. La investigación se realizó con una muestra de 24.990 alumnos comprendidos entre 2.º de Educación Primaria y 1.º de Bachillerato de catorce comunidades autónomas. Según estos autores, solo se ve el 10 % del acoso escolar, generalmente la violencia física (agresiones), frente al 90 % que no se ve y que incluiría la violencia psicológica (hostigamiento, amenazas, intimidación, coacciones, exclusión social, etc.); encontrándose una tasa de acoso total del 23.3 % (24.4 % en niños y 21.6 % en niñas). Pero si este fenómeno tendemos a atribuirlo a edades avanzadas en los centros escolares, los resultados informan de lo contrario, encontrándonos con que se dan más casos de violencia escolar recurrente en la etapa de Educación Primaria que en Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato (una tasa del 41.40% en segundo y un 43.60 % en tercero de Educación Primaria, frente a un 10 % en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y un 11.40 % en primero de Bachillerato); informando a su vez, que el porcentaje de presentar riesgo de ideación suicida en los alumnos es cinco veces mayor y el que presenta indicadores de ansiedad grave es hasta cuatro veces superior en alumnos que refieren comportamientos de acoso y violencia escolar frecuentes.

## **Un modelo de intervención**

A continuación, exponemos el modelo de intervención que se está siguiendo en un centro educativo de Madrid, dicho centro es concertado y se encuentra ubicado en un céntrico barrio madrileño, un modelo de intervención que se sigue mejorando año tras año y que pretende abordar una problemática, la violencia escolar, que no entiende de edades, de género, ni de clase social; un mo-

delo que pretende intervenir tanto con las víctimas, como con los agresores y espectadores. El modelo que platean centra su atención sobre todos los miembros de la Comunidad Educativa, padres, alumnos, y profesores, marcándose en cada caso un nivel de intervención concreto y con unos objetivos definidos, que cuenta con un protocolo de actuación conocido por todos los miembros de dicha comunidad, siendo el responsable de su desarrollo el Departamento de Orientación con el apoyo del Equipo Directivo del que también forma parte. Terminando esta presentación con la exposición de un caso de acoso en el que se intervino.

Con los *padres* de los alumnos se trabaja principalmente desde la “Escuela de padres” y generando materiales informativos y de sensibilización sobre el acoso escolar que se entregan a todas las familias. El objetivo principal con las familias consiste en explicar en qué consiste esta forma de expresión de la violencia, informando de a quién dirigirse si se tiene conocimiento de algún caso y cómo actuar; procurando que la escuela sea vivida como un espacio de ayuda y contención cuando se encuentran con la difícil situación de afrontar que su hijo está siendo víctima o su hijo está maltratando a algún compañero, ya que en ambos casos suele resultar muy complicado para los padres enfrentarse y asumir dicha situación. Con los padres de los agresores se trabaja la idea de que acudan a un profesional, intentando hacerles ver que su hijo está expresando algo de su mundo interno con ese comportamiento y que quizá no pueda ponerle palabra.

Con los *profesores*, el Departamento de Orientación se ha planteado como objetivo formar al profesorado para que puedan escuchar y comprender a sus alumnos, ya que es frecuente observar una reacción de empatía con la víctima que impide preguntarse qué puede estar ocurriéndole al agresor. Han trabajado con textos adaptados de S. Ferenczi (1932) y D. Winnicott (1939), con

la intención de que pueden tener una reacción ajustada a las necesidades de sus alumnos. Procurando de esta manera construir una “cultura de escucha institucional” que permita entender lo que viven y sienten ellos y sus alumnos, y así de esta forma manejen las distintas situaciones con las que se encuentran de forma comprensiva, flexible y contenedora. De igual forma, se les enseña a detectar y discriminar las situaciones que pueden ser contempladas como acoso escolar o que pueden derivar en ello; procurando de esta forma, que las situaciones que como ya hemos dicho anteriormente suelen ser etiquetadas como “cosas de niños”, puedan pensarse de otra forma.

La intervención con los *alumnos* es específica atendiendo a su edad y al momento de desarrollo psicológico. El trabajo se realiza en todas las etapas educativas que cuenta el centro ya que el fenómeno de la violencia escolar no es propio de una edad concreta, ni como a veces se piensa “cosa de los alumnos mayores y de chicos”. Forma de pensar que comporta el riesgo de ignorar que la violencia escolar también se da en edades tempranas y no entiende de género. Si bien es cierto que los chicos son más tendentes a las agresiones físicas y las chicas suelen acosar a través de insultos, mentiras, rumores, exclusión social, etc.

En las etapas de Educación Infantil y Primaria se trabaja desde el Plan de Acción Tutorial para que los alumnos puedan ir aprendiendo qué son los sentimientos, qué cosas sentimos y hacemos sentir, procurando que aprendan a ponerles palabra sin sentir vergüenza o miedo; y a empezar a identificar qué se entiende por acoso o violencia escolar.

Va a ser en el último curso de Educación Primaria y en 1.º y 2.º de la ESO donde se observan situaciones de acoso menos “silenciosas”, coincidiendo estos cursos con el comienzo de la

pubertad y con una mayor tendencia a la actuación de sus ansiedades persecutorias y depresivas.

En estos cursos se intervine directamente sobre el tema en cuestión desde el Plan de Acción Tutorial con tres intervenciones concretas:

1. Charla específica sobre el acoso escolar impartida por el Departamento de Orientación: en esta intervención se define lo que es y no es acoso escolar, cuáles son sus características, cuáles son las formas más frecuentes de ejercer el acoso (físico, psicológico, directo, indirecto), dónde se produce con mayor frecuencia, cuáles son las características típicas de la víctima y el agresor, quiénes participan (poniendo un énfasis especial en la figura de los espectadores), qué consecuencias tiene para la víctima y para el agresor (consecuencias físicas y psíquicas), y para la comunidad educativa. Explicando a los alumnos en qué consiste la identificación con el agresor, y en qué consisten y cómo tienen lugar los mecanismos de proyección y escisión que con frecuencia aparecen en este fenómeno; máxime cuando se observa la inversión de roles víctima-agresor.

2. De forma complementaria a la charla impartida por el Departamento de Orientación, se cuenta con la presencia en el centro de tres agentes del Cuerpo Nacional de Policía como representantes del “Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos”. Estos agentes, profundizan en el ciberacoso y sus consecuencias legales.

3. Finalmente, y con la colaboración del Movimiento contra la intolerancia, se aborda la neutralización de preju-

cios y estereotipos, se educa en la adquisición de actitudes de tolerancia y aceptación, y se deslegitima el uso de la violencia como fórmula para la resolución de conflictos.

## **El caso de Laura**

La familia de una alumna de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, a la que llamaremos Laura, pide cita con el Orientador. En su llamada, la madre transmite mucha urgencia y angustia por la situación actual de su hija, pero prefiere informar del motivo de su llamada personalmente.

En la entrevista informa que su hija está siendo víctima de acoso escolar por parte de un grupo de amigas con las que siempre se había llevado bien, una de ellas, la cabecilla del grupo siempre ha sido muy buena amiga suya. Esta situación empieza a perpetuarse en el tiempo, empezó a mediados del mes de octubre. Cuando se le pide que describa en qué consiste el acoso que sufre su hija refieren las siguientes conductas:

- Ya no le hablan.
- Al encontrarse con ella por el pasillo, guardan silencio.
- Cuando Laura entra en el cuarto de baño suelen decir: "¡¡Uf qué mal huele, salgamos de aquí!!".
- En clase suelen hacerle burla de forma indirecta y directa.
- Al acudir al comedor, dicen cosas como: "¿aquí sobra alguien no?".

- Hacen que más gente no la adjunte.
- Han hecho comentarios sobre ella en el "Tuenti" y en "Ask".

Se pregunta cómo ve a su hija, qué cambios ha observado en ella desde que esta situación se está produciendo. La encuentra triste, deprimida, desmotivada. Ya no tiene ganas de salir los fines de semana, su interés por el estudio ha desaparecido prácticamente y no quiere venir al colegio, quiere que le cambien de centro. Igualmente, se le pregunta por las posibles causas o motivos que han llevado a su hija a la situación actual, responde: "la tienen manía, la tienen envidia, Laura siempre ha sido una niña muy cariñosa y educada, nunca se ha metido en problemas".

Durante la entrevista reitera que no quiere que nadie sepa que ha estado aquí hablando de esto, que si lo ha puesto en conocimiento del Departamento de Orientación, es por su confianza en el secreto profesional al que se debe el Orientador y confiada en que se va a hacer algo. Cuando se le indica que se mantendrá una entrevista con su hija parece algo recelosa y pide que se haga con la total y absoluta discreción, si es posible fuera del horario lectivo. Se le tranquiliza, expresándole nuestro compromiso de hacerlo con la debida discreción, pero dentro del horario lectivo.

### **Entrevista con la alumna:**

Se le cita a través de la plataforma de comunicación con familias y alumnos, evitándose de esta forma ir a buscarle a clase y suscitar cualquier sospecha. La alumna entra en el despacho y cierra rápidamente la puerta, pidiendo que cierre bien, no quiere que nadie le vea allí. Tras cerrar la puerta con llave y explicarle que todo lo que allí se hable está sujeto a secreto profesional.

Esta es una práctica común del Orientador con todos los alumnos, especialmente con los adolescentes, a los que se les recuerda alguna otra vez más durante la entrevista, con la intención de calmar sus ansiedades persecutorias.

Laura parece algo más tranquila, tras aclararle el deber de guardar silencio sobre lo hablado entre ellos, aun así, le titubea un poco la voz y se le empañan los ojos. Después de unos minutos de silencio prosigue la entrevista, el Orientador le informa que está al corriente de su situación y que se hace cargo de cómo se encuentra. La alumna relata que su íntima amiga a la que llamaremos Cristina, ya no le acepta, que desde que comenzó el curso ya nada es igual, y que cada día "la cosa se pone peor".

Refiere el mismo relato de su madre respecto a lo que hacen con ella sus compañeras y cómo se siente, le cuesta dormir, tiene frecuentes pesadillas en las que esas chicas le agraden, ha perdido el apetito, come menos, pero se obliga a hacerlo, le cuesta concentrarse y llora con frecuencia. Viene directamente de casa a clase, ya no se entretiene ni a la entrada ni la salida, quiere evitar momentos de encuentro, como ella dice, con sus compañeras. Después de escuchar a Laura, se le pregunta por los posibles motivos que llevan a estas alumnas a actuar con ella de esta forma; entonces explica que todo empezó a raíz de proponerle en el Tuenti a Cristina que dejara de hablar con una chica nueva del colegio con la que empezaba a llevarse muy bien. Es posible que se sintiera desplazada por esta nueva alumna y que sus sentimientos de envidia, rivalidad y temor a la pérdida de su "amiga contrafóbica" motivaran esta propuesta. Cristina la increpa por el Tuenti y empieza a distanciarse de Laura, pasando de la distancia a la mofa y comentarios.

Se le señala a Laura, que si es consciente de que ella propuso el aislamiento al que se ve sometida, parece no entenderlo al principio y mira con cara de sorpresa. El Orientador sospecha que su intervención no le ha gustado, no esperaba que hiciera ese comentario, que por algún momento la "sacara" de su rol de víctima. Se lo explica de nuevo y le indica lo importante de darse cuenta de que ella, quizá sin pensarlo, sugirió que a esa nueva alumna se le aislara. Ahora, dejando esto ya sugerido, lo importante es ella y atajar lo que le está sucediendo. Cuando se le informa de empezar a trabajar sobre lo que está ocurriendo, se pone muy nerviosa y temerosa, tiene miedo de que, si se interviene, la situación se complique aún más.

Se valora a la alumna con el Cuestionario "AVE. Acoso y violencia escolar" (A. Oñate y I. Piñuel, 2006). Los resultados obtenidos informan de los síntomas de la alumna: ansiedad, estrés post-traumático, somatización y distimia. Se mantiene una entrevista con la madre, para informarle de cómo se ve a su hija y sugerirle que reciba apoyo psicoterapéutico.

Se mantuvo una entrevista grupal con las alumnas implicadas y se les hizo ver el tipo de acoso al que estaban sometiendo a su compañera. En dicha reunión refirieron su falta de conciencia del daño que estaban produciendo a su compañera, llegándose al acuerdo de dejar de acosarla. Se hizo un seguimiento de Laura cada quince días, dos meses después, se encontraba mejor. Poco a poco recuperaba sus relaciones, dormía mejor, ya no tenía pesadillas y se encontraba con ganas de volver a clase. Seguía sin mantener relación con Cristina y el resto de las chicas, pero ya no se metían con ella ni insinuaban nada en su presencia.

Este es tan solo uno de los casos que se abordan en este centro, tendiendo cada vez más a intervenir con casos relaciona-

dos con el acoso a través del teléfono móvil mediante mensajes escritos y de audio por whatsapp o con videos en plataformas como YouTube, cuestión que nos invita a pensar en la necesidad que tienen de dejar evidencias y no de forma anónima.

## BIBLIOGRAFÍA

Abelleira y otros (2009): Rev. Cuestiones de infancia. Vol. 13 *La violencia y sus dialectos en niños y adolescentes*. Buenos Aires, Ed. UCES.

P. Aulagnier (1975/93): *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

— (1984/92) *Aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

J. Bergeret (1984/90): *La violencia fundamental*. Madrid, Fondo de cultura económica.

Bion, W., (1988): *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona, Ed. Paidós.

*DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid*. BOCAM 25 de abril de 2007.

Eiguer A. (1987/89): *El parentesco fantástico*. Buenos Aires Edificios Amorrortu.

Ferenczi, S. (1932): *Confusión de lenguas entre los adultos y el niño*. En *Sandor Ferenczi, Obras completas, Tomo 4*. Madrid: Espasa Calpe, 1984.

P. Fonagy (2001): *La violencia social y el sí mismo frágil*. Conferencia FE P.

Freud, A. (1984): *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona, Ed. Paidós.

Freud S. (1915): *De guerra y muerte*. T. XIV pág. 273, Buenos Aires, Ed Amorrortu.

— (1920) *Más allá del principio de placer* T. XVIII pág. 1. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

— (1933) *¿Por qué la guerra?* - T. XXII pág. 188-92. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

*Guía para la prevención, detección y corrección de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.*

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1142695803990&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142292480322&pagename=ComunidadMadrid/Estructura](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142695803990&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142292480322&pagename=ComunidadMadrid/Estructura)

Ph. Jamet (2002): *La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad*. Rev. SEYPNA.

Martín Rafecas, M. (2005): *Buscando las raíces de la violencia familiar: la transmisión psíquica entre generaciones*, dentro de “Sin equívocos: violencia de género y otras formas de violencia en el seno familiar”. Formosa (Argentina), Ed. UNAF.

— (2006) *La violencia y su transmisión psíquica entre generaciones. Los mitos familiares*. Cap. del libro “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica en el siglo XXI”. Zaragoza, Ed. Certeza.

— (2011) *Violencia, transmisión familiar y mitos. ¿Es posible su transformación?* Cap. del libro “Figuras de la violencia en la sociedad actual. Violencia de género, acoso laboral y maltrato infantil”. Madrid, Biblioteca Nueva/APM.

Mirabent Junyent, V. (2009): *El trato con el conflicto, agresividad y violencia en la escuela: de la normalidad a la patología*. Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente. N.º 14, 27-37.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2006): *Cuestionario de acoso y violencia escolar*. AVE. Madrid, Tea Ediciones.

(2007): Informe Cisneros X. *Acoso y violencia escolar en España*, <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>

*Protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros no universitarios* de la Comunidad de Madrid.

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1142695803990&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142292480322&pagename=ComunidadMadrid/Estructura](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142695803990&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142292480322&pagename=ComunidadMadrid/Estructura)

Winnicott, D. (1939): *Naturaleza y origen de la tendencia antisocial*.

— (1971/9) *Realidad y juego*. Barcelona, Ed. Gedisa.

— (1996) *Deprivación y delincuencia*. Barcelona. RBA Ed. Págs 89-160.

“El País” (28/3/2013): *El acosador es una víctima de sí mismo también*, entrevista con Atomic Boy Blues.

