



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y SALUD

**MIEDOS Y FANTASÍAS DE MUERTE Y ABANDONO
EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

JESÚS CISNEROS HERRERA

COMITÉ TUTOR

TUTORA PRINCIPAL: DRA. BERTHA BLUM GRYNBERG

-FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM-

TUTORA ADJUNTA: DRA. MARTHA PATRICIA ROMERO MENDOZA

-PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA, UNAM-

TUTOR EXTERNO: DR. LUIS FERNANDO LARA RAMOS

-PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA, UNAM-

JURADO: DR. FRANCISCO MORALES CARMONA

-FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM-

JURADO: DRA. MARTHA LILIA MANCILLA VILLA

-FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM-

MÉXICO, D.F. ABRIL, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

*Los logros personales, salvo casos excepcionales, siempre son logros colectivos, y en el caso de este grado de doctor que quedará registrado a mi nombre hay instituciones y personas detrás. En primer lugar, quiero nombrar a mi querida **UNAM**, que ofrece, entre muchas otras cosas, un espacio para estudiar psicoanálisis y hacer investigación. En segundo, a **CONACYT** por el apoyo económico que brinda a quienes logramos entrar a un programa de posgrado.*

Desde luego, agradezco a los niños y sus mamás, verdaderos protagonistas de este trabajo, que me permitieron conocerlos y hablar de ellos.

*En una época de tantos problemas sociales que repercuten en cómo nos miramos unos a otros, soy muy afortunado por haber contado con la calidez humana de todos los integrantes de mi **Comité Tutor**.*

*Desde el primer encuentro en que manifesté mi interés en hacer este trabajo, **Bony** me recibió con una gran disposición y generosidad que se mantuvo a lo largo de estos años doctorales. Pilar del psicoanálisis en la **UNAM**, siempre atenta a mi proceso bajo su tutela, compartiendo su saber e invitándome a colaborar con ella, aporta un plus de satisfacción y orgullo a este doctorado.*

*También desde nuestro primer encuentro, **Martha Romero**, con sencillez y amabilidad —rasgos que admiro y valoro mucho—, se mostró dispuesta a contribuir con su experiencia y conocimiento en este trabajo. Su guía en muchos momentos de la investigación fue esencial para concluirlo.*

*El **Dr. Luis Fernando Lara** fue muy generoso en salirse de su campo, la lingüística —donde es una autoridad a nivel mundial—, para acompañarme por los senderos del psicoanálisis. Es un ejemplo de que se puede gozar de un gran reconocimiento y ver a los demás con respeto.*

*El **Dr. Francisco Morales** tuvo a bien leer con atención mi tesis más de una vez y hacer observaciones críticas valiosas para mí. Siempre sentí de su parte, un interés genuino en aportar para que este trabajo fuera mejor.*

La Dra. Martha Mancilla fue muy gentil conmigo en todo momento e hizo cuestionamientos que no habían pasado por mi mente, pero que me hicieron volver a pensar ciertos aspectos de mi trabajo.

A todos ustedes, gracias.

También agradezco a los profesores de la Residencia en Psicoterapia para Adolescentes de la Maestría en Psicología en cuyos seminarios participé, Vicente Zarco, Lucy Solloa y Ana María Fabre. También agradezco al Dr. José Cueli, por el seminario sobre el Proyecto de Psicología de Freud.

A mis amigos de las maestrías de la UNAM y del colmex, al equipo de trabajo del proyecto de Acapulco, por los grandes momentos que compartí con ellos.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Albertina, mi esposa, que me acompañó y apoyó con mucho amor desde el principio del doctorado.

A mis padres, que me brindaron oportunidades de estudiar que ellos no tuvieron en su infancia y quienes, estoy seguro, será un orgullo tener un hijo doctor.

A mi sobrina, Noushiá, quien, en sus primeros años de vida, me ayudó a descubrir que yo quería trabajar con niños y quien ahora también es orgullosamente universitaria.

ÍNDICE

Resumen.....	8
Introducción.....	10
Capítulo 1. El filicidio en la historia.....	15
y su manifestación cultural:.....	15
construcción de un objeto de estudio.....	15
Capítulo 2. Antecedentes.....	23
Una fantasía de ser degollada.....	23
Andrés, fobia a los dráculas/padres.....	24
El mito del niño asado.....	29
Filicidio.....	31
Universalidad de las fantasías de infanticidio.....	35
Elli, caso de Bloch.....	38
La violencia fundamental.....	41
Capítulo 3. Problemas de conducta.....	44
Capítulo 4. De la intersubjetividad a lo intrapsíquico.....	51
Capítulo 5. Lo intrapsíquico.....	79
La angustia.....	79
La fantasía.....	92
Método.....	99
Planteamiento del problema.....	99
Método de investigación: estudio de casos múltiples.....	102
Participantes.....	104
Técnicas para recolectar información.....	105
Materiales.....	108
Procedimiento.....	108
Análisis de resultados.....	109
Daniel.....	109
Problemas de conducta.....	109
Historia.....	110
Sesión de dibujos.....	121
Historias del CAT-A.....	127
Sesión de juego libre.....	133
Comentarios finales.....	138
Andrés.....	143
Historia.....	144
Sesión de dibujos.....	156
Historias del CAT-A.....	164
Juego libre.....	169
Comentarios finales.....	177
Alan.....	179
Problemas de conducta.....	179
Historia.....	180

Sesión de dibujos	190
Historias del CAT-A.....	196
Sesión de juego libre.....	200
Comentarios finales	203
Discusión	205
Conclusiones	218
Referencias	222

La unidad interior que engarza los distintos hechos no viene dada directamente con estos hechos mismos, sino que son las síntesis del pensamiento quienes tienen que crearla.

El saber conceptual, cualquiera que él sea, no consiste en una simple repetición, sino en la estructuración y transformación interior de la materia que el mundo exterior nos proporciona. El conocimiento cobra rasgos peculiares, propios y específicos, hasta llegar a distinguirse cualitativamente del mundo de los objetos y a contraponerse a él.

Hemos cambiado la “naturaleza”, una e inmutable, que al principio considerábamos como patrimonio inmovible, por el juego de nuestras “representaciones”, no gobernadas ya, al parecer, por ninguna regla interior”.

Ernst Cassirer, *El problema del conocimiento*.

RESUMEN

En este trabajo se exploran los problemas de conducta, la historia clínica y las fantasías de tres niños, dos de 5 y uno de 6 años de edad, por medio de entrevistas en profundidad con sus madres y de observación participante desde una perspectiva psicoanalítica. En las historias clínicas se encontraron separaciones abruptas, abandonos, falta de límites entre la sexualidad adulta y la infantil, falta de contención emocional, trato arbitrario y, en general, poco reconocimiento de la subjetividad de los niños. En las fantasías de los niños, materializadas en dibujos, historias del CAT-A y juego libre, aparecen intensas angustias ligadas a figuras parentales vistas como amenazantes y, al mismo tiempo, como objetos de sus impulsos agresivos y sexuales. Cada niño presenta una dinámica intrapsíquica propia. En un caso, la conducta agresiva deriva de la identificación del yo con una figura amenazante, con lo cual trata de evitar sentir angustia. En otro, se trata de una venganza contra la madre por sentir que ella lo ha abandonado. En el otro, la fantasía era prácticamente la única vía de descarga, por lo que se corría el riesgo de una psicosis en el futuro. Así, se encontró que en los problemas de conducta puede subyacer una angustia que, por lo general, no se toma en cuenta al hablar de ellos.

Palabras clave: problemas de conducta infantil, fantasías de muerte y abandono, psicoanálisis

Abstract

In this research, it were explored behavior problems, clinical history and phantasies of one 6 and two 5 years old boys from a psychoanalytical view through in-depth interviews with their mothers and participant observation. In clinical histories, it were found sudden separations, abandonment, lack of limits between adult and child sexuality, lack of emotional containment, arbitrary treatment and, in general, poor acknowledgement of child subjectivity. In child phantasies, expressed through drawings, CAT-A stories and free playing, it appeared intense anxiety linked to parental figures seen as threatening and, simultaneously, as objects of aggressive and sexual impulses. Each boy shows a particular intrapsychic dynamic. In one case, aggressive behavior stems from ego identification with a threatening figure, whose aim is avoid anxiety. In other case, it deals with revenge against the mother who has abandoned the boy according to his feeling. In the other case, phantasy was almost the only way to release tension, and therefore there was the risk psychosis in the future. So, it was found that anxiety underlies behavior problems, which generally, is not taken into account when treating this kind of problems.

Key words: child behavior problems, death and abandonment phantasies, psychoanalysis

INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de fantasías por medio de las cuales niños con conductas problemáticas manifiestan miedo a ser abandonados o matados por sus propios padres. Aunque la sociedad ve como un acto aberrante el acto filicida —lo cual ha sido muy visible en México a raíz de algunos casos que tuvieron amplia difusión en los medios—, la regularidad con que ha ocurrido en la historia (De Mause, 1994; Lambie, 2001) sugiere que hay algo muy arraigado en los padres que los lleva a ejercer violencia contra sus hijos en grados variables, sutiles a veces, que tienen un efecto negativo en estos.

El concepto *formas atenuadas de filicidio* (Raskovsky, 1970), da cuenta de que hay un continuo entre el filicidio y otros actos de agresión que culturalmente se consideran —normales” o, al menos, intrascendentes. La atenuación de las tendencias filicidas se puede observar en elementos de la cultura, como cuentos o canciones, como se detalla en el capítulo 1. En la literatura psicoanalítica, también se han tocado estas fantasías; por ejemplo, desde la perspectiva kleiniana, Marie Langer (1988) analizó el mito del niño asado para mostrar que el miedo a ser aniquilado proviene de la proyección de las pulsiones agresivas en el mundo externo. Por su parte, Dorothy Bloch (1978/2007) consideró que las fantasías de persecución o muerte de los niños son resultado de la relación del niño con el mundo externo y que estas fantasías dan paso a problemas de conducta infantil. Por último, Jean Bergeret (1990) escribió sobre la relación de violencia entre

padres e hijos como un aspecto que antecede al sexual tanto en el mito de Edipo, como en el desarrollo del ser humano.

La investigación de los problemas de conducta infantil se basa en métodos cuantitativos que buscan establecer relaciones entre variables como las formas de crianza o la relación de pareja y los problemas de conducta (p. ej., Linville, Chrosnister, Dishion, Todahl y Miller; 2010). En investigaciones como ésta, los autores proponen que ciertas condiciones familiares son los factores causantes de conductas problemáticas infantiles; de este modo, el niño queda fuera como sujeto en estructuración que, en su singularidad, metaboliza sus experiencias. La inclusión de variables como el temperamento, no llena el vacío en la conceptualización de los problemas de conducta, pues es en las vicisitudes de la historia individual donde se puede encontrar una explicación más profunda. En este trabajo, exploro los problemas del niño partiendo del espacio intersubjetivo entre madre y niño que crea las condiciones de la instauración de una tópica intrapsíquica a partir de la represión originaria (Bleichmar, 1999). Las fantasías de muerte y abandono y la conducta problemática corresponden al aparato psíquico y reflejan conflictos internos entre sus instancias, inconsciente-preconsciente, ello-yo-superyó, y la relación entre estos conflictos con las condiciones de la instauración de la tópica no es lineal.

El caso a partir del cual surgió la idea de esta investigación es de J, un niño de 5 años, que es llevado a consulta por no estar quieto casi nunca —ni en casa ni en la escuela— y, a veces, morder a sus compañeros. Como parte de la evaluación psicológica, le pido que dibuje una persona. Hace una cara en la parte

superior de la hoja y una línea que se extiende casi hasta el borde inferior, que es el cuerpo de la persona. Añade dos líneas a los costados que representan los brazos; mientras dibuja, espontáneamente dice —Ésta es mi mamá; está furiosa... mejor otro.” Dibuja otra cara a un lado de la primera y dice —Éste es mi muñeco.” Le dibuja una línea que termina en el extremo de uno de los brazos de la figura de su mamá, como si fuera un globo que sostiene su mamá; J dice —Este globo es mío, pero se lo robó este robot.” La primera figura, *mamá furiosa*, ahora es un *robot*, un robot que le robó su globo; operó un desplazamiento en el que la figura materna, *furiosa*, quedó oculta tras un *robot* que roba y que, como J dijo posteriormente, es *grosero, malo y destructor*. Esta escena es como ver, en vivo y en directo, la formación de un sueño por medio de sus mecanismos: censura, desplazamiento y condensación (Freud, 1900/1976).

El relato-dibujo/sueño continúa. J se dibuja en la esquina inferior izquierda: —¿Estoy bien feo, ¿verdad? ¡Y tengo estos piesotes!” Borra sus *piesotes* y dibuja otros mejor proporcionados a su cuerpo. Aun así, dibuja otra figura que también es él sosteniendo un globo en el lado derecho de la hoja: —Ésoy feliz”. Del lado izquierdo, debajo de la figura de los *piesotes*, dibuja tres caras más: —Esas caras son de unos monstruos; están bailando porque es su fiesta”. La figura de los *piesotes*, que era J, ahora es uno de los *monstruos* que bailan. El *robot* se quiere llevar el globo del J del lado derecho, —porque es grosero”. El *monstruo/J* tiene alas y quiere atacar al *robot*, —porque no es su amigo y porque es malo y le rompió sus alas”; las alas que tiene ahora son nuevas.

Los tres *monstruos*, bajo el *monstruo/J* son amigos del *J con globo*, y les pone los nombres de su familia, papá, mamá y hermano de apenas unos meses de edad. Dibuja a su papá junto al *J con globo*, pero de pronto: —Murió mi papá; un monstruo lo asesinó”. No dice cuál, ¿*monstruo/mamá*, *monstruo/papá*, *monstruo/hermano* o *monstruo/J*? El papá asesinado se convierte en su hermano: —~~Él~~ *Él* feliz mi hermanito”. Su globo se ponchó; el *hermanito/papá-asesinado* se convierte en un *borracho*; dibuja a su hermano sobre los brazos de J para representar que J lo está cargando. Finalmente borra al *borracho/hermanito/papá asesinado*: —yo lo maté, porque quería comerse a mi hermanito y yo lo protegí”.

En el caso de J, encontramos un desplazamiento de la figura de *mamá furiosa* a *robot* que roba, ataca y es malo y grosero. Esta imagen de una madre furiosa se vuelve comprensible al tomar en cuenta información de la entrevista a su madre. Ella relata que a veces J le decía que le gustaría tener un cuchillo para enterrárselo a ella, lo cual la preocupaba. Después de decirle la percepción que J tenía de ella, la madre empezó a llorar y dijo que J también le había dicho algunas veces, cuando ella estaba enojada, que no lo viera de esa forma, porque pensaba que lo quería matar. Los cuidados que daba a su hijo recién nacido y la gran actividad de J, habían hecho que ella fuera más irritable y se enojara fácil y explosivamente. En su *relato/dibujo*, J representó la faceta de su madre que despierta su angustia y el miedo de que ella lo mate. Probablemente, al ver dibujar a J y escuchar su relato, o sus relatos, estuve en presencia del proceso de represión, que rompe la ligazón entre afecto y representación (Freud, 1915/1976a). Así, el afecto de temor y odio se desliga de la representación de la

mamá y se liga a la de un robot. J podrá sentir miedo en el futuro, a robots, monstruos, borrachos o a cualquier otra figura, pero al menos no tendrá miedo de que su mamá lo mate: la angustia persiste, pero ligada a otros objetos.

Esta breve viñeta también ilustra de modo general las técnicas para recabar información que se usarán en este trabajo: observación participante y entrevistas en profundidad. Lo que J hace al dibujar y relatar es desplegar sus fantasías, de modo semejante a como se despliega un sueño. En la descripción de esa sesión omití mi intervención, que consistió en preguntar quiénes eran y qué hacían las figuras que J dibujaba para poder seguir su fantasía. El ejemplo de J también permite apreciar cómo la interpretación de lo que el niño hace en un consultorio puede ser confirmada, complementada o descartada en la entrevista con los padres. Por supuesto, tanto la observación como las entrevistas serán descritas de un modo detallado para que la interpretación de los resultados pueda ser puesta a prueba por los lectores.

CAPÍTULO 1. EL FILICIDIO EN LA HISTORIA Y SU MANIFESTACIÓN CULTURAL: CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO

El temor de los niños a que sus padres los maten no ha sido tomado como objeto de estudio en psicoanálisis, con excepción de Rascovsky (1975), Dorothy Bloch (1978/2007) y Jean Bergeret (1990); esto será tratado en el siguiente capítulo. Además de estos autores, se puede sustentar este objeto de estudio mediante otras fuentes, como la historia, la literatura tradicional y prácticas culturales actuales. En ellas se manifiesta un patrón de amenazas a la vida de los niños, cuya contra parte es el miedo de los niños a que los maten.

La violencia de los padres hacia los hijos y los deseos de darles muerte han estado presentes en la historia de la humanidad (De Mause, 1994). En la Antigüedad —~~es~~ los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, envasados en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en cerros y caminos” (De Mause, 1994, p. 48), donde podían ser presa fácil de aves y animales salvajes. Entre la población infantil, las niñas, los hijos ilegítimos y los niños con algún defecto físico eran sacrificados con mayor frecuencia en comparación con los niños varones, los hijos legítimos y los niños sin defectos físicos respectivamente.

En la antigua Grecia y en Roma, según refiere De Mause (1994), ante la opinión pública no había nada reprochable en abandonar, dejar morir o matar a un

hijo; por el contrario, estas prácticas eran acordes con su sistema de valores. No fue sino hasta el año 374 de nuestra era cuando matar a un niño empezó a ser considerado por la ley romana como asesinato. Sin embargo, hasta antes del siglo XVI prácticamente no fue castigado; aún en el siglo XVIII, el infanticidio ocurría con frecuencia. Entre los siglos IV y XIII, la práctica más común fue el abandono de los hijos, para que los criara otra persona o para que aprendieran un oficio, o simplemente eran vendidos como mercancía.

De acuerdo con De Mause (1994), la forma en que los niños eran tratados, o maltratados, en épocas pasadas se debía a que los adultos proyectaban contenidos de su propio inconsciente en ellos y al castigarlos reducían sus ansiedades. Así, el adulto hacía sentir al niño amado y odiado, bueno y malo, y lo recompensaba y castigaba de manera casi simultánea, lo cual daba por resultado gran confusión y miedo en el niño, y alivio en el adulto. El adulto no sentía culpa alguna; si sufría, no era por el dolor que causaba al niño, sino porque pensaba que el sufrimiento de éste, infligido por el propio adulto o debido a un accidente, tenía por verdadero fin ser un castigo para él, el adulto. La proyección en el niño de contenidos inconscientes propios, llevaba al adulto a considerarlo un engendro si lloraba demasiado, a fajarlo o sujetarlo a tablas o atarlo a sillas para evitar que se arrancara las orejas, se sacara los ojos, se rompiera las piernas, se tocara los genitales o se arrastrara como animal.

Asustar a los niños fue otra práctica común para tener control sobre ellos (De Mause, 1994). Existían figuras femeninas, que tenían a la Lilith hebrea como prototipo, que se comían a los niños crudos. En la Edad Media se fomentaba el

temor a las brujas y demonios para que, cuando ya no era posible vigilar que estuvieran inmóviles, el miedo no los dejara hacer cosas prohibidas durante la noche, principalmente masturbarse. Después de la Reforma, fue la imagen de Dios la que se utilizó para asustar a los niños, pues se le describía sosteniendo a los niños sobre los abismos del infierno —como quien sostiene un insecto repulsivo sobre el fuego” (p. 63) Una vez en el infierno, Dios los tenía al rojo vivo en el horno, mientras los niños gritaban y pataleaban intentando salir. Cuando la religión perdió su hegemonía, surgieron figuras como el hombre lobo, el coco o el deshollinador.

Además, los adultos recurrían a máscaras y muñecos para asegurarse de que el niño creyera en las figuras de terror; sobre todo, las niñeras recurrían a estas maniobras para tener quietos a los niños mientras ellas hacían otras cosas (De Mause, 1994). En Alemania, se acostumbraba comprar mazos de retama atados en el centro en vísperas de Navidad. Estos mazos formaban una escobilla rígida en los extremos con la cual, en la primera semana de diciembre, los adultos, pretendiendo ser un mensajero de Cristo llamado *Pelznickel*, azotaban a los niños y les decía si iban a tener regalos o no en Navidad.

A principio del siglo XIX, los hermanos Grimm, Jakob y Wilhem, recopilaron historias que se habían transmitido de generación en generación guiados por la idea de que —la poesía del pueblo era la única verdadera porque era la expresión de las alegrías y penas eternas, las esperanzas y los miedos de la humanidad” y

su trabajo —enía como fin trasmitir el alma, la imaginación y las creencias del pueblo a través de los siglos”¹ (*Encyclopædia Británica*, 2010).

En estas historias, en la que se codifican las vivencias significativas de una sociedad y una cultura, aparecen, en numerosas ocasiones, amenazas y violencia hacia los niños que los ponen en riesgo de morir. Por lo general, las amenazas provienen de brujas o malvadas madrastras, las cuales, sin embargo, pueden ocultar la figura materna, como el robot en el dibujo de J. Un ejemplo paradigmático es el cuento de Hansel y Gretel (Grimm y Grimm, 1822/2009) por la ambigüedad con que se designa a la esposa del leñador: ¿es madre o madrastra?

Tradicionalmente se considera que este personaje es una madrastra; sin embargo, tal y como es narrado por los hermanos Grimm, la palabra *Stiefmutter*, madrastra, sólo aparece una vez, mientras que *Mutter*, madre, aparece en dos ocasiones; la mayoría de las veces este personaje es referido simplemente como *die Frau*, la mujer o la esposa. Al principio de la historia, el narrador presenta al leñador que vivía con su esposa y *seinen* —adjetivo posesivo masculino, es decir, —*ss* de él”— hijos, lo cual implica que la mujer no necesariamente es su madre; en cambio, *ihren*, adjetivo posesivo de tercera persona plural, es decir, —*ss* de ellos”, no dejaría lugar a la ambigüedad.

Sin embargo, inmediatamente después, el padre pregunta a la mujer: —¿Cómo podemos alimentar a *nuestros* pobres hijos cuando ni siquiera tenemos

¹ “folk poetry was the only true poetry, expressing the eternal joys and sorrows, the hopes and fears of mankind” “aimed at conveying the soul, imagination, and beliefs of people through the centuries”

comida para nosotros mismos?”² La mujer le responde que pueden llevar a los niños al bosque y abandonarlos allí. Es clara la implicación del adjetivo posesivo *nuestros* en la pregunta y también el hecho de que la mujer no niega tal implicación, es decir, no responde a su esposo, por ejemplo, que Hansel y Gretel son hijos de él, pero no de ella.

Después, aparece la referencia explícita a la madrastra, con lo que, tras la ambigüedad inicial, parece aclararse qué es esa mujer. Sin embargo, a mitad del cuento la mujer es referida como madre, como si en el curso del cuento se levantara la represión, un *desliz verbal* o *de la escritura* (Freud, 1916/1976), y se diera el proceso inverso al del relato de J —de la madre al robot—: de la madrastra a la madre.

En la parte final del cuento, este personaje es referido sólo como la mujer. De esta forma, queda la impresión de que con la madrastra se trata de ocultar a la verdadera madre, pero ésta se asoma y eso basta para saber que está ahí. Intentar disfrazarla es un modo de sobrellevar la experiencia de mejor manera: es angustiante para un niño saber que corre peligro, pero preservar una imagen buena de su madre puede contrarrestar ese sentimiento. Por ello, liga la angustia que le provoca su madre con la representación de una madrastra, o una bruja. En

² La traducción y las cursivas son mías. En el original dice: “Was soll aus uns werden? Wie können wir unsere armen Kinder ernähren da wir für uns selbst nichts mehr haben?” Resulta interesante que en la misma página, grimmstories.com, la traducción de este fragmento dice: “¿Qué va a ser de nosotros? ¿Cómo alimentar a los pobres pequeños, puesto que nada nos queda?” En el original y en la traducción se mantiene el pesar del padre por no poder alimentar a sus hijos, pero cambia el hecho de que la traducción no deja ver que los niños son hijos de ambos ni que, como en alemán, alimentar a los hijos está en segundo término: lo primero es que los adultos coman. Estos cambios difícilmente se deben a un simple error de traducción; es más probable que en la traducción haya operado una suerte de censura, en la que se desplaza la maldad de la madre a la madrastra.

cambio, si como fuente de peligro reconociera a su propia madre, la angustia podría volverse intolerable y, además, la seguridad que equilibra la situación del niño ya no sería posible.

Como De Mause (1994) señaló, el miedo se usó como método para controlar a los niños. Una muestra de cómo se concebía la educación en el siglo XIX en Europa son las pequeñas historias en verso, conocidas como *Struwwelpeter*, que un médico alemán, Heinrich Hoffman (1845/1995), escribió para su hijo de cuatro años. De estas historias, destaco cuatro:

1. Un niño robusto no quiere comer su sopa y adelgaza hasta quedar como un palo de escoba y muere.
2. Un niño que sale de casa desobedeciendo a sus padres mientras está lloviendo. El viento se lo lleva y nunca más se le vuelve a ver.
3. Un niño se queda solo en casa; antes de salir, su mamá le dice que no se chupe el dedo o se lo cortará un hombre con unas grandes tijeras. El niño se chupa el dedo y aparece el hombre de las tijeras y le corta el pulgar.
4. Una niña juega con cerillos a pesar de que lo tiene prohibido. Se le prende la ropa, se quema y, con excepción de sus zapatos, se convierte toda en cenizas.

Struwwelpeter tuvo éxito en las ventas y fue traducido a varias lenguas con el mismo éxito. Esto nos da una idea de las normas que los adultos consideraban que los niños debían seguir y las amenazas de que podían valerse para lograr su obediencia.

En la actualidad, la cultura y la mentalidad popular están permeadas de todas estas costumbres y tradiciones, que se manifiestan en las prácticas de crianza y disciplina que los padres emplean con sus hijos, sobre todo cuando son muy pequeños y están más indefensos. Así, se recurre a la figura del *coco*, del *robachicos*, del *señor del costal*, u otras amenazas que son de invención individual, pero que causan el mismo efecto que las anteriores figuras. De Mause (1982) afirma que los impulsos filicidas están muy generalizados entre las madres de nuestro tiempo y que, cuando están en psicoanálisis, con frecuencia manifiestan fantasías en que aparecen puñaladas, mutilaciones, malos tratos, decapitación y estrangulamiento que tienen a sus hijos por objeto. Las amenazas de abandonar al niño o de dejar que se lo lleve algún extraño son comunes como método de control por parte de los padres.

Así, el miedo que J hace explícito cuando le dice a su mamá que no lo vea así, enojada, porque piensa que lo quiere matar, actualiza una experiencia que, quizás, es inherente a la constitución del ser humano, a su estructuración psíquica. Los niños, en la Grecia y la Roma antiguas eran abandonados en el bosque y, de esa manera, condenados a morir; en la edad media, escuchaban historias que lo hacían tener miedo a la muerte y mantenerse quietos; en el siglo XIX, debían ser obedientes para librarse de las amenazas de muerte, y, en la actualidad, siguen recibiendo estos mensajes. Muerte y abandono son situaciones a las que el niño ha estado expuesto en el plano de lo real —de manera aceptada socialmente, como en la Antigüedad, o repudiada, como en la época actual— o en el plano de la amenaza, que puede ser real o fantaseada.

Ahora bien, esta experiencia de miedo a la muerte es inherente a la estructuración psíquica porque el estado en que nace el ser humano es de absoluta dependencia e indefensión (Freud, 1926/1976). Por ello, el miedo a la muerte y al abandono tiene su origen en los estados de angustia de los primeros momentos de la vida:

Cuando el niño añora la percepción de la madre, es sólo porque ya sabe, por experiencia, que ella satisface sus necesidades sin dilación. Entonces, la situación que valora como «peligro» y de la cual desea resguardarse es la de la insatisfacción, el *aumento de la tensión de necesidad*, frente al cual es impotente (Freud, 1926/1976).

Para comprender el caso de J, sería necesario remontarse su historia, los cuidados que le dieron sus padres en contraposición con el grado en que lo han dejado librado al aumento de tensión, las amenazas y los castigos. Finalmente, debería buscarse el modo en que la angustia de J, manifestada en el miedo a que su madre lo mate, se relaciona con sus problemas de conducta en casa y en la escuela. Así, el objeto de estudio de este trabajo es *el miedo a la muerte, y al abandono en tanto implica muerte para un niño, en su relación con la experiencia de angustia, constitutiva en la estructuración psíquica, y con los problemas de conducta infantil.*

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES

En psicoanálisis, los miedos y fantasías de infanticidio han sido poco considerados por sí mismos como un fenómeno psíquico, en cambio, se reconoce en ellos una manifestación desfigurada de procesos internos, por ejemplo, proyección e introyección de impulsos agresivos. Por tanto, cuando aparece en la literatura psicoanalítica, el miedo al infanticidio no es el tema central, por lo que su búsqueda se complica. Sin embargo, constituyen antecedentes de lo que se ha pensado en el campo del psicoanálisis sobre el objeto de estudio de este trabajo.

Una fantasía de ser degollada

Donald Winnicott, en —~~N~~otas sobre la normalidad y la angustia” (1931/1999), presenta una breve consulta donde aparece el miedo a la muerte en una niña de dos años. Éste es un ejemplo de que se le da poca o ninguna importancia a este miedo. Por la brevedad y lo ilustrativo de la descripción de la consulta, la transcribo casi completo:

Una madre entró en mi consultorio del hospital con un niño de dos meses en brazos y una niña de dos años a su lado. La pequeña parecía asustada y en voz alta dijo:

—No va a degollarle, ¿verdad?

Tenía miedo de que yo degollase al pequeño. Éste presentaba una úlcera en el paladar blando y en una visita anterior yo le había dicho a la madre que no le diese el chupete, ya que el constante roce del mismo era causa evidente de que la úlcera no sanase. Sucedió que la madre ya había tratado de quitarle a la pequeña

el hábito del chupete, por el que sentía gran afición, y una vez la había amenazado con las siguientes palabras:

—¡Te voy a degollar si no dejas eso!

Así, pues, la pequeña sacó una conclusión lógica: que yo debía sentir grandes deseos de degollar al bebé.

Hay que tener en cuenta de que se trataba de una niña normal y que los padres, aunque pobres e incultos, eran personas corrientes y amables.

Mi actitud visiblemente amistosa consiguió tranquilizarla durante un rato, pero a la larga sus temores volvieron a manifestarse:

—No va a degollarme, ¿verdad?

—No, pero te degollaré a ti si no te estás quieta— contestó la madre exasperada.

Este nuevo cariz de la situación emocional no pareció afectar a la pequeña, pero al cabo de medio minuto dijo que quería «hacer pis» y tuvieron que llevarla al lavabo a toda prisa (Winnicott, 1931/1999, p. 19).

El propósito de Winnicott (1931/1999) en este artículo es presentar la angustia como algo normal, en el sentido de que todo niño la experimenta en mayor o menor medida, por una u otra causa. Por tanto, Winnicott no se interesa en ahondar más en los casos que cita; además la consulta descrita era de carácter médico. Sin embargo, justo porque se trata de un caso normal, es valioso el ejemplo, pues ilustra cómo padres —«corrientes y amables» pueden intimidar a sus hijos de una manera tan cotidiana, que no llama la atención a nadie, incluyendo, en este caso, a Winnicott.

Andrés, fobia a los dráculas/padres

Silvia Bleichmar (1984) presenta el caso de Andrés, llevado a consulta a los seis años de edad por una fobia aparecida desde que tenía tres años. La figura

fóbica era, desde el principio, Drácula. Lo que liga directamente el caso de Andrés con este trabajo es el sueño que relata en la primera entrevista:

Me relató un sueño en el cual él se encuentra de repente rodeado de Dráculas; está en un lugar extraño, luego van todos a su casa y, cuando se sacan la máscara ... ¿qué crees? —dice—, ¡son mis papás!” El sueño se había repetido varias veces en otras épocas, no pudiendo precisar cuándo (Bleichmar, 1984, p. 63).

A partir de este sueño puede pensarse que la figura de Drácula enmascara a la representación que tiene de sus padres. Sin embargo, Bleichmar (1984) rastrea el origen de la fobia de Andrés desde los orígenes de su vida psíquica, atendiendo casi exclusivamente a la dinámica interna.

Los padres de Andrés lo llevaron a psicoanálisis porque la fobia se había intensificado: se arrancaba los cabellos y, a veces, sufría de insomnio hasta bien entrada la madrugada. Durante el día, Andrés era opositorista y hacía berrinches con frecuencia. En sus padres existía una mezcla de descontento y orgullo por la desobediencia de Andrés. Su desarrollo motor fue de acuerdo con lo esperado y el intelectual fue, incluso, precoz. A las dos semanas de nacido Andrés, su mamá decidió retirarle el pecho porque se sentía incomoda y le dio biberón, al cual se adaptó pronto. A los nueve meses, le salió su primer diente y dejó el biberón, lo cual estuvo acompañado de diarreas, vómitos, llanto continuo y trastornos de sueño. En las noches se despertaba y pedía jugo. Los padres pensaban que Andrés podía necesitar un hermano y le preguntaban si lo quería y, cuando él aceptó, decidieron tener otro hijo.

La madre se embarazó a los dos años ocho meses de edad de Andrés y a sus tres años cinco meses nació su hermana. En el tercer mes de embarazo, Andrés comenzó a despertarse en las noches para asegurarse de que lo veían sus padres; su padre se levantaba en las noches y ponía junto a la almohada de Andrés carritos como señal de que lo había visto en la noche. También volvió a pedir jugo, lo cual no hacía desde los dos años. Aproximadamente un mes después de haber nacido su hermana —que ocasiona la separación madre-hijo, vivida como abandono—, un amigo suyo le contó de Drácula y, a partir de ese momento, quedó constituida la fobia. Bleichmar (1984) propone tres tiempos en la constitución de la fobia:

a. Nueve meses: dentición y comienzo de la deambulación.

Trastornos: sueño intranquilo, rechazo de la leche y abandono de su ingestión, diarreas y vómitos a repetición. Pedido nocturno del “jugo”.

b. Tres años y dos meses: embarazo materno.

Trastornos: pedido de los padres de que lo vean mientras duerme, reaparición del pedido de “jugo” que había desaparecido a los dos años.

c. Tres años y nueve meses: nacimiento de la hermana, lactancia artificial de la misma.

Síntoma: constitución de la fobia a Drácula (p. 66).

En el primer tiempo, el primer diente crea un primer fantasma que condensa al objeto atacante como objeto-fuente pulsional externo-interno. A ello se debe el rechazo de la leche, que es el objeto real que se convierte en atacante para Andrés; el jugo se convierte en la contraparte que lo apacigua. Diarreas y vómitos constituyen la expulsión de eso que ataca.

El segundo movimiento llega cuando Andrés pide que lo vean en las noches y, de esa manera, lo ayudan a controlar la angustia originada por el embarazo de su madre. El nuevo bebé, incluso desde antes de nacer, desplaza a Andrés de su lugar y, por lo tanto, lo separa de la madre —que, como se mencionó antes, deja al niño expuesto e impotente ante el aumento de la tensión (Freud, 1926/1976). Esto se combina con la ilusión de omnipotencia propiciada en Andrés por el hecho de que los padres pidieron su acuerdo para tener otro hijo; si es capaz de controlar la vida también podría hacerlo con la muerte. Es para controlar las fantasías de muerte, que Andrés necesita que lo vean, así siente que no depende sólo de él controlar tales fantasías. Aun así, Andrés recurre al jugo que en su pasado lo había ayudado a tolerar los primeros momentos traumáticos.

En el tercer tiempo se logra la simbolización, en la cual Andrés encuentra un referente referencial externo al que se adhiere la angustia y se convierte en miedo. La angustia de Andrés no es de castración, sino de devoración, ya que en el lenguaje pulsional del niño predomina lo oral y convierte la angustia de castración fálica en angustia oral.

Al exponer este caso, Bleichmar (1984) se interesa en los destinos de pulsión previos a la represión, tal y como Freud (1915/1976c) los plantean en —“Psiones y destinos de pulsión”: transformación en lo contrario y vuelta sobre la persona propia. Es en el desarrollo de este tema, donde queda más clara la explicación de cómo se constituyó la fobia de Andrés.

En el primer tiempo de constitución de la fobia, que es de carácter traumático, se establece un fantasma pulsional sin estatuto metapsicológico

preciso, porque aún no hay una separación entre inconsciente y preconscious-consciente. En la medida en que no hay sistemas en conflicto, la pulsión que se instaura en el niño sigue el retorno sobre la persona propia y se convierte en un objeto interno-externo atacante para el sujeto. La pulsión se instala en el niño por la seducción materna; en este primer momento, la madre tiene un papel sexualmente activo, mientras que, aunque el niño es activo en la búsqueda de la autoconservación, sexualmente es pasivo.

En el segundo tiempo, el ataque interno-externo de la sexualidad conduce a que el objeto externo sufra un clivaje: por un lado, es excitante y, por otro, es apaciguante. Simultáneamente, el sujeto también sufre un primer clivaje: es sujeto de la autoconservación y sujeto de la pulsión sexual.

En el tercer tiempo, la relación activo-pasivo depende de la tópica psíquica, la represión originaria separa al yo del ello y lo inconsciente de lo preconscious-consciente. Lo que es activo en un sistema es pasivo en otro; los fantasmas entran en juego y dan lugar a la proyección, por lo que Drácula es el depositario de la pulsión oral de succión activa de Andrés, mientras que él se constituye como víctima pasiva del ataque.

En toda esta explicación metapsicológica, el sueño que Andrés narra en su primera entrevista no aparece. El papel de los padres no es lo relevante para la constitución de la fobia, sino la de la estructura en la que está inmerso el niño, en la que la madre instala la pulsión, el clivaje que esto propicia en el niño y en el objeto y, después, en el caso de Andrés, la llegada de su hermana y la

omnipotencia que sus padres fomentaron dejándole la decisión de tener una hermana.

El mito del niño asado

Marie Langer (1988), desde una perspectiva kleiniana, aporta una interpretación sobre el tema de las fantasías de infanticidio. De manera breve, esquemática y simplificada, el modelo del que parte Langer para su interpretación consiste en que el amor del niño, en sus primeros momentos de vida, es insaciable debido a que su dependencia es absoluta y a que sólo su madre es quien satisface sus necesidades. La insaciabilidad provoca que el niño constantemente se sienta frustrado, lo cual lo hace experimentar odio y desesperación. El niño proyecta estos sentimientos en su madre, por lo que ésta se convierte en un objeto amenazante al que el niño teme.

La interpretación de Langer (1988) retoma una historia que se difundió en Buenos Aires sobre un niño recién nacido asesinado por la sirvienta de la casa. Según esta historia, una joven pareja contrata una sirvienta cuando la esposa está cerca de dar a luz. El niño nace; pocas semanas después, la pareja decide ir al cine de noche y dejar a su hijo al cuidado de la sirvienta, que, para entonces, se ha ganado su confianza. Cuando regresan, la sirvienta, con el vestido de novia de la señora puesto, los recibe ceremoniosamente y los invita a pasar al comedor. Ahí encuentran a su hijo asado rodeado de papas en una gran fuente. La madre enloquece al ver esta escena y pierde el habla; el padre, que era militar, mata a la sirvienta y escapa; nadie supo nada más de él. Esta historia tiene algunas

variaciones, como que el marido era médico o que le niño tenía seis meses de edad.

De acuerdo a Langer (1988), mitos, historias y fantasías en donde un niño es muerto o devorado por su madre, u otra figura femenina que la simbolice, tienen su origen en fantasías infantiles más primitivas en las que los niños destruyen a su madre y los contenidos de su cuerpo, es decir, sus hermanos. Estas fantasías se transforman en lo contrario porque en lo inconsciente opera la ley del Talión, ojo por ojo y diente por diente; el niño que tiene fantasías de destruir tiene fantasías de ser destruido.

En el mito del niño asado —en el que también operan el desplazamiento y la condensación y, por tanto, no hay una interpretación única—, la sirvienta, representa a la madre mala de la madre del niño. En este sentido, la sirvienta, por desempeñar labores semejantes a las de la propia madre, reactiva los temores infantiles que la madre del niño sintió hacia su propia madre. Así, la madre que de niña tuvo impulsos de destruir a su madre y luego sintió miedo de ser destruida, revive ese miedo identificándose con su hijo (Langer, 1988).

Puesto que todo niño experimenta, dice Langer (1988), deseos de devorar a la madre y teme que ésta se vengue haciendo lo mismo que él le hizo en su fantasía, la gente se identifica con el niño; a esto se debe que la historia se haya difundido tanto. Por ello es significativo que una versión diga que el niño tenía seis meses de edad cuando lo mató la sirvienta, pues es justo a esta edad cuando el niño ya tiene dientes para morder y masticar sádicamente el pecho materno, lo que lo haría temer la venganza de su madre. Para Langer (1988), esta voracidad

del niño también está representada en Blancanieves cuando es castigada tras comer la manzana que le ofrece su madrastra, símbolo del pecho de la madre hostil, y en Hansel y Gretel, pues es debido a su voracidad que sus padres ya no los pueden alimentar y deciden expulsarlos del hogar.

Además, dice Langer (1988), este mito también representa la situación edípica. Desde esta óptica, la sirvienta es la hija mayor del matrimonio, enamorada del padre, a veces descrito como militar —imagen autoritaria e importante—, otras como médico —frente al cual no existe secreto sexual ni prohibición—, y por lo tanto odia a la madre y desea ocupar su lugar ante su padre y destruir a su hermano. De ahí que la sirvienta use el vestido de novia de la madre del niño. El castigo que recibe por parte del padre, muerte a balazos o a palos, representa —en un plano regresivo masoquístico, el coito de ella con el padre.”

Langer (1988) concluye su interpretación planteando la disyuntiva de si el niño nace con la predisposición a estos sentimientos hostiles o si estos dependen de una actitud hostil real de la madre. Consustancial a esta disyuntiva es la interrogante de qué método de investigación permitiría confirmar una de estas alternativas y descartar otra.

Filicidio

Arnaldo Rascovsky (1970/1975 y 1974/1975) es uno de los pocos autores que aborda el tema del filicidio desde la perspectiva psicoanalítica. En su práctica como pediatra, Rascovsky (1974/1975) percibió una tendencia marcadamente

agresiva de los padres contra los pequeños que me traían a consulta. Su expresión más ostensible estaba dada por una propensión a buscar tratamientos mortificantes o quirúrgicos más allá de las reales necesidades que exigían los procesos terapéuticos” (p. 64).

Rascovsky (1974/1975) también encontró que los padres abandonaban su consulta cuando él se negaba a actuar en concordancia con la tendencia agresiva de los padres o cuando sugería que el niño no durmiera con sus padres por la estimulación sexual que esto procura al niño. Su formación psicoanalítica, de influencia kleiniana, lo llevó a concluir que “las tendencias filicidas constituían el requisito previo *sine qua non* de las tendencias parricidas” (p. 66).³ Ilustra esta conclusión interpretando el Edipo de Sófocles, de manera distinta a la interpretación freudiana:

En la tragedia de Sófocles, Edipo es incapaz de atentar contra su amado y bondadoso padre adoptivo, Pólipo, así como no se expone a mancillar el lecho de la buena madre Mérope, de quien sólo recibió amor y respeto. Son ellos los amantes padres que anhelan al niño y por ello cuando Edipo escucha el designio del oráculo escapa de Corinto y jura no volver a poner los pies jamás allí. Por el contrario, fatídicamente va a parar a Tebas a reencontrar, impulsado por su inconsciente, a los malos padres que lo rechazaron, que lo mutilaron perforándole los pies y que lo abandonaron y lo enviaron a morir al monte Citerón. Después matará a quien lo mandó morir y violará la ley social que prohíbe el incesto con la madre que lo abandonó y lo entregó para que lo sacrificaran. La maldad de los padres lo envió a morir y la bondad correspondiente lo salva y lo bendice. Yocasta y Layo representan a los que no supieron ser padres y también los aspectos malignos de los padres que, en el caso de Edipo, se complementan con los padres

³ Ésta es una conclusión extraordinaria de Rascovsky puesto que, aun cuando cita la influencia de Klein, llega a una conclusión que se contrapone diametralmente a la postura kleiniana, que ve en las pulsiones del niño la fuente de su agresión y miedo dirigidos al mundo externo.

buenos que representan Pólipo y Mérope para asegurar sus posibilidades de vida. (Rascovsky, 1974/1975, p. 67)

En esta interpretación, los padres buenos conducen a la exogamia, mientras que los padres malos, al parricidio y al incesto, lo cual coincide con la experiencia como pediatra de Rascovsky (1974/1975) al no actuar en conformidad con las tendencias agresivas de los padres y al tratar de poner fin a la sobreestimulación sexual sobre el niño. Rascovsky (1970/1975) plantea una relación directa entre filicidio e incesto en el desarrollo de las sociedades humanas. Reconoce el incesto como una regla universal en las sociedades porque constituye, de hecho, el umbral de la cultura, es decir, es necesaria esta regla para salir del estado salvaje y entrar en la cultura.

La prohibición del incesto en las sociedades primitivas sólo era posible, sigue el razonamiento de Rascovsky (1970/1975), mientras la fuerza de la generación de los padres superara la de los hijos. Por lo tanto, para instituir la supremacía parental de manera permanente, se practicó la matanza de algunos hijos y la mutilación e intimidación de los restantes. Estas ideas llevarían a concluir que el filicidio es una medida contra el deseo incestuoso de los hijos y aceptar la interpretación freudiana del mito de Edipo.

El desarrollo de la civilización atenuó el filicidio, lo cual se refleja simbólicamente, dice Rascovsky (1970/1975), en la historia bíblica de Isaac y Abraham. Dios pide a Isaac que le ofrezca en sacrificio a su hijo Abraham, lo cual se habría consumado de no ser porque en el último momento Dios, satisfecho de la obediencia de Isaac, permite que sacrifique un cordero en lugar de su hijo.

Entonces, se cumple la exigencia de muerte por desplazamiento del objeto: del hijo al cordero. Además, la circuncisión es un castigo atenuado sobre el hijo que se conserva como otra forma de desplazamiento: de la muerte a la circuncisión. Así, el sacrificio de corderos y la circuncisión a los niños son fragmentos de lo que originariamente fue una unidad: el filicidio.

Rascovsky (1970/1975) encuentra que en los tiempos modernos, la sociedad rechaza la idea de que los padres maten a sus hijos, al grado que ni siquiera se nombra este acto. Cita ejemplos que muestran la ausencia de esta palabra en la sociedad, como en la Enciclopedia Británica, que en 1966 no tenía *filicidio* como entrada; lo más cercano a ella era *infanticidio*. Infanticidio, aunque se refiere al asesinato de los niños, omite que son sus propios padres quienes los matan. —En la evitación de la palabra que señala clara y específicamente la actuación asesina sobre los hijos, connota la intensidad de la defensa universal que decreta el destierro y tabú de la palabra filicidio” (p. 16).

Rascovsky (1970/1975) destaca el hecho de que existen *formas atenuadas de filicidio* y que su importancia en la actualidad es mayor porque se presentan, con menor o mayor intensidad, en todas las familias y porque son más constantes. Entre estas formas atenuadas, están:

la circuncisión, el abandono temporal o reiterado, el castigo, la prohibición instintiva, la amenaza, la castración, las penalidades y vejaciones, la crueldad, los ataques físicos o verbales, las negaciones despóticas, la insensibilidad ante el sufrimiento, el juicio denigratorio y todas formas de actitud parental ocasional o persistente que se imprimen como heridas en el yo, con consecuencias inmediatas o remotas para el niño (Rascovsky, 1970/1975, pp. 13-14).

Dentro de estas formas atenuadas, Rascovsky (1970/1975) concede importancia especial al abandono o, más exactamente, al microabandono de la vida cotidiana que consiste en desestimar al niño y sus necesidades y no acompañarlo cuando la presencia de los padres es necesaria para que el niño conserve su equilibrio, especialmente en los primeros meses de vida.

Universalidad de las fantasías de infanticidio

Dorothy Bloch (1978/2007) se inclina por la segunda de las opciones que Langer (1988) plantea: el miedo de los niños a que sus padres los maten está fundado en hechos que el niño observa. En su único libro, *Para que la bruja no me coma*, presenta una serie de casos a partir de los cuales sustenta su hipótesis de que “los niños están universalmente predispuestos al miedo al infanticidio por el estadio de su desarrollo físico o psicológico y que la intensidad del miedo depende de la incidencia de sucesos traumáticos y del grado de violencia y cariño que hayan vivido” (p. 3). En su experiencia terapéutica con niños, Bloch (1978/2007) encontró diversas fantasías; muchas estaban relacionadas con figuras terroríficas que perseguían a los niños y trataban de causarles un daño mortal. A partir de su trabajo con estas fantasías llegó a la conclusión de que estas figuras terroríficas ocultaban la figura de la madre o del padre, puesto que en ellas se encontraban ciertos rasgos de uno de ellos o de ambos.

En los casos que Bloch (1978/2007) describe no existe maltrato físico o psicológico ni abuso sexual que haga superfluas sus conclusiones, es decir, si alguno de estas situaciones se presentaran en la vida del niño y los perpetradores

fueran sus propios padres, a nadie sorprendería que el niño los vea como monstruos. Por el contrario, Bloch (1978/2007) misma dice que para que el niño cree este tipo de fantasías puede ser suficiente que su padre o su madre ejerzan violencia con otras personas o se muestren permisivos ante conductas agresivas de algún hermano del niño. Incluso es posible que el simple hecho de conocer historias de otras familias en donde un niño fue abandonado, maltratado o asesinado dé origen a este miedo.

Bloch (1978/2007) plantea que la fragilidad del niño pequeño se combina con su pensamiento mágico. Un niño que ve satisfechas sus necesidades mágicas desarrolla un sentimiento de omnipotencia, el cual idealmente abandona al encontrarse con la realidad que le impone límites, pero sin sucesos traumáticos ni frustraciones excesivas. Sin embargo, lo ideal, o al menos algo que se acerque, no es lo más frecuente y en el niño se despiertan sentimientos agresivos y destructivos ante la frustración, que, por el carácter mágico de su pensamiento, el niño puede convertir en los causantes de hechos negativos, como pueden ser, en el peor de los casos, los accidentes o las muertes en su familia. Cuando esto ocurre, la culpa, o la propensión a la culpa, se instala en el niño junto con la idea de que es malo y, por tanto, merece castigo.

Los padres no sólo son reconocidos por el niño como una amenaza, sino también como fuente de amor y seguridad, es decir, los padres pueden ser el monstruo o la bruja al mismo tiempo que son los protectores afectuosos. En esta situación, al escindir estos dos polos de los rasgos de sus padres, el niño asegura su supervivencia: su estabilidad emocional dependerá de cuán intensos perciba el

peligro y la protección. Además, preservar una imagen idealizada, buena, de sus padres permite al niño resarcir su propia imagen, lastimada por la culpa, esforzándose para obtener su amor (Bloch, 1978/2007).

El miedo del niño a ser muerto por sus padres no se debe sólo a su condición desvalida ni es sólo una fabulación suya. Bloch (1978/2007) afirma que en los padres también están presentes las fantasías de asesinar a sus hijos, pero que son a tal grado inaceptables, que las reprimen. Lo que en épocas pasadas, según refiere De Mause (1994), era parte de la vida cotidiana, en la época actual es un terrible crimen; sin embargo, aunque no se lleven al acto, parecen persistir los mismos sentimientos de épocas anteriores: amor y odio. Bloch (1978/2007) dice que, incluso ahora, es más fácil aceptar que el niño tema que sus padres lo maten que reconocer que estos realmente pueden desear hacerlo.

Esta reflexión llevó a Bloch (1978/2007) a reconsiderar el mito de Edipo y la forma en que Freud lo retomó para su teoría. En la historia que cuenta Sófocles, el oráculo advierte a Layo y Yocasta que el hijo que esperan matará a su padre y desposará a su madre. Para evitar que la profecía se cumpla, ordenan que su hijo sea ejecutado; sin embargo, Edipo sobrevive para hacer exactamente lo que el oráculo predijo. Freud resaltó la segunda parte del mito, cuando Edipo mata a su padre y se casa con su madre, para concluir que todo individuo tiene el impulso de hacer lo mismo que Edipo. En cambio, los impulsos filicidas pasaron desapercibidos y no se convirtieron en impulsos universales.

Estas son las ideas que Bloch (1978/2007) presenta en su libro, que en su mayor parte consiste en relatos de casos. Aunque se encuadra en la teoría

psicoanalítica, no fue su interés desarrollar una teoría propia, reformular alguna ya existente o integrar sus conclusiones con un marco psicoanalítico más amplio. En su texto sólo se encuentran un par de referencias a Sigmund Freud y Melanie Klein.

Elli, caso de Bloch

Para ilustrar la propuesta de Bloch (1978/2007), se describe a continuación uno de los casos que presenta en *Para que la bruja no me coma*. Ellie era una niña de tres años y medio; fue la segunda hija de sus padres, la primera había muerto muy pequeña. Bloch (1978/2007) no aclara si murió antes de que Ellie fuera concebida o si ya había nacido cuando su hermana mayor murió. Antes de relatar el caso, es conveniente señalar que Bloch (1978/2007), a pesar de escribir sobre el miedo al infanticidio, no relaciona la muerte de la hermana con las fantasías de Ellie, ni el duelo de los padres durante su crianza.

Bloch (1978/2007) describe unos padres abrumados por los problemas que les causaba la niña, desesperados e impotentes. Ellie hacía rabietas continuamente cuando la contradecían, cuando su madre no le prestaba atención por estar haciendo otra actividad o cuando intentaban dejarla sola. En estas situaciones lloraba mucho, al igual que al despertarse en las noches. Mojaba la cama, se negaba a dejar el chupón, pedía que la llamaran «bebé» y, al despertar por la mañana, de inmediato gritaba pidiendo comida.

Su padre pensaba que ella lo odiaba, pues lo jalaba de la ropa o del pelo, le daba pellizcos y no lo dejaba sentarse cuando llegaba a casa, sino hasta que él le

pegaba. El padre reconocía ser brusco y exagerado en su forma de tratar a Ellie. Al acompañarla a dormir, solía leerle alguna historia de los hermanos Grimm, que, como se vio antes, pueden ser aterradoras para un niño; Bloch (1978/2007) tampoco concede relevancia a este detalle.

La madre estaba continuamente indispuesta porque tenía rasgos depresivos, que obligaban al padre de tomar a su cargo los cuidados de Ellie. Cuando éste salía de viaje, la madre se deprimía aun más y se iba con su hija a casa de sus padres. A pesar de las quejas contra Ellie, su madre también pensaba que era muy adulta, abierta, dulce y generosa y que se portaba muy bien con otros niños y, en general, con las personas (Bloch, 1978/2007).

—“¿Me gusta pensar que soy una jirafa”, —“¿tú crees que soy un monstruo?” y “[mi mamá] no me quiere” fueron algunas de las frases que Ellie dijo en las primeras sesiones con Bloch (1978/2007). La jirafa representaba para ella el enojo relacionado, principalmente, con las ausencias de su padre; a ella no le gustaba estar enojada. La pregunta reflejaba una imagen de sí misma que le causaba preocupación, pues cuando Bloch respondió que no, Ellie mostró alivio. La tercera frase expresaba la forma en que percibía a su madre, emocionalmente ausente, y el temor a ser abandonada, pues creía que, si su madre no se quedaba en la sala de espera durante la sesión, ya no regresaría por ella.

A lo largo del tratamiento, el juego de Ellie consistió, por una parte, en que ella era una bebé muy mala y Bloch era su “pobre y desamparada madre” y, por otra, en que había un monstruo que amenazaba a ambas, por lo que tenían que huir (Bloch, 1978/2007). El primer tema evolucionó hasta que Ellie y Bloch tenían

que cuidar a un bebé malo que constantemente se ponía en peligro. El segundo tema fue modificado por Bloch al proponerle a Ellie que enfrentaran al monstruo en vez de huir. Ésta aceptó esta propuesta, pero los ataques del monstruo se hicieron más directos: —~~me~~ está ahogando”, —~~me~~ está mordiendo el hombro”. Ambos juegos convergieron en este punto, el bebé malo y Ellie corrían peligro de muerte: el bebé por la culpa de ser malo se ponía en riesgo y ella por la sensación de no ser querida, sino odiada. La situación familiar de Ellie empeoró y en terapia aparecían abiertamente las fantasías de muerte: —el bebé se ha muerto”, —estoy desapareciendo”, —estoy en el fondo del pozo y estoy muerta”.

Gradualmente, estas fantasías perdieron fuerza, pues Ellie aceptó la ayuda de Bloch como policía que encerraba al monstruo, médico que curaba al niño o como terapeuta que intentaba ayudarla (Bloch, 1978/2007). Finalmente el monstruo se fue. Entonces, la niña contó una historia en la que un hombre borracho, 30 años atrás, había matado de un disparo a su amiga. Después, aclaró que no era una historia verdadera. Bloch relacionó la historia con el hecho de que Elli había dicho —~~mi~~padre quiere matarme”. Él conservaba una pistola y ella creía que era para matarla. En una sesión con toda la familia, el padre se comprometió a deshacerse de la pistola, con lo cual Ellie se quedó tranquila. Como se puede apreciar, en el tratamiento no hay ninguna referencia a la hermana muerta, que con mucha probabilidad estuvo relacionada con los temores de Ellie, con los estados depresivos de la madre y con el trato que le daba su padre.

Los temores de Ellie fueron, si no eliminados, al menos reducidos a niveles tolerables para ella y su conducta caprichosa también se redujo. Pero esto dio

paso al tema de la sexualidad, que ya no pudo ser explorado, porque la familia se mudó a otra ciudad. «Un niño muy malo del colegio me enseñó su pipí», dijo Ellie a Bloch, quien respondió «Tengo la impresión de que te gustan los pipís». «Me encantan», dijo Ellie. El tema se quedó abierto, con lo que se perdió la oportunidad de integrar la vivencia del miedo al infanticidio con la sexualidad y ver cómo se relacionaban entre sí en los problemas que presentaba Ellie (Bloch, 1978/2007).

La violencia fundamental

Jean Bergeret (1990) también cuestionó la interpretación freudiana del mito de Edipo. Tras una revisión de los mitos protoedípicos, Bergeret concluye que lo más primitivo que se expresa en todos ellos es la lucha por la vida entre padres e hijos. En la constelación de posibilidades de violencia entre padre, madre, hijo e hija, la única que no aparece en tales mitos es entre la madre y la hija; todas las demás combinaciones se encuentran.

Así, Bergeret (1990, p. 19) encuentra:

1. Una doble corriente de sentimientos que reina entre los padres y los hijos, una corriente de amor y de violencia.
2. La función de esas dos corrientes, de amor y de violencia, es estructurante.
3. Una concepción del hijo que hace de éste a la vez un hijo querido y un monstruo, es decir, un objeto en el cual se hallan condensados al mismo tiempo deseos voluptuosos y angustias que atañen a la vida.

Bergeret (1990) también hace una lectura erudita del original en griego y sus implicaciones. Así, encuentra que el oráculo predice que Edipo matará a su padre y desposará a su madre; es decir, estas dos acciones se encuentran coordinadas y una no es el medio para consumir la otra, como implica la idea de que Edipo mató a su padre *para* desposar a su madre. También encuentra que en el primer oráculo, tanto los padres como Edipo —recordando que se trata de la revisión del texto original griego— son objeto directo del verbo *matar*: tanto los padres como el hijo están amenazados, recíprocamente, de muerte. Así, Bergeret trata de mostrar que lo primordial del mito de Edipo es la violencia, primero dirigida por los padres al hijo y, después, por el hijo hacia los padres.

Bergeret habla de una *violencia fundamental*. *Fundamental* porque toca los fundamentos o cimientos de toda estructura de la personalidad; *violencia* porque aprovecha su origen etimológico: proviene del latín *violentia*, que deriva del verbo *violare* —atacar— que a su vez proviene de la raíz griega antigua $\beta\iota$, que dio origen, por una parte, a $\beta\iota\alpha$ —violencia— y, por otra, a $\beta\iota\omicron\varsigma$ —vida—. —~~La~~ violencia de la que aquí se trata corresponde, por lo tanto, etimológicamente a (es decir, en lengua fundamental del inconsciente colectivo de nuestra cultura) a una fuerza vital presente desde el origen de la vida” (Bergeret, 1990, p. 11).

El problema de la propuesta de Bergeret es que parece atribuir a la violencia fundamental un carácter innato, pues es inherente a la vida y la supervivencia. Por lo tanto, las experiencias se convierten en sólo un escenario de esta violencia fundamental, que queda libre, así, de la intersubjetividad.

Como se puede apreciar en esta breve revisión de la literatura psicoanalítica el tema del filicidio ha estado presente a nivel tanto teórico, como clínico. Las observaciones de Raskovsky y Bloch y el examen del mito de Edipo ponen el acento en otro lugar en relación con la dinámica intergeneracional; es decir, los impulsos agresivos no surgen en el niño, sino en los adultos, fenómeno paralelo al de la sexualidad, que es implantada por los adultos como pulsión en el recién nacido. También queda de manifiesto que las fantasías relacionadas con estas experiencias pueden dar lugar a reacciones fóbicas o problemas de conducta, como los niños de los que hablan Winnicott (1931/1999), Bleichmar (1984) y Bloch (1978/2007).

CAPÍTULO 3. PROBLEMAS DE CONDUCTA

Es poco común hablar de conducta en el contexto del psicoanálisis, puesto que éste, en su vertiente de investigación, se ocupa de estudiar el inconsciente. Sin embargo, sólo se puede estudiar el inconsciente atendiendo a sus manifestaciones (Freud, 1915/1976b). A pesar de que la palabra conducta remite a la teoría conductista, su uso fue importado de otras ciencias; —fue ya anteriormente empleado en química [...] para referir o dar cuenta de la actividad de una sustancia, un cuerpo, un átomo, etcétera” (Bleger, 1968, p. 25); las manifestaciones del inconsciente son la conducta de que Bleger habla.

Así, la conducta no es propiedad exclusiva del conductismo; desde la psiquiatría y el psicoanálisis también se ha rescatado el valor de su observación para obtener conocimiento. Así, Jaspers (citado en Bleger, 1968) consideró que la psicología tiene por objeto fenómenos que se pueden organizar en cuatro grupos: a) fenómenos vivenciados, b) funciones o rendimientos objetivos —memoria, inteligencia—, c) manifestaciones corporales concomitantes y d) objetividades significativas —expresiones, acciones, obras—.

Lagache (en Bleger, 1968), por su parte, consideró que la conducta es —el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo”, —el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus

posibilidades” (citado en Bleger, 1968, p. 29). Para Lagache, la conducta abarca: a) la conducta exterior manifiesta, b) la experiencia consciente, tal como se expresa en el relato y las modificaciones somáticas subjetivas, c) modificaciones somáticas objetivas, observables, y d) los productos de la conducta, como dibujos, escritos. Es la definición de Lagache, la que se utilizará en esta investigación.

Ahora bien, cuando se habla de problemas de conducta, se entiende lo que Lagache llama conducta exterior manifiesta o Jaspers nombra objetividades significativas. El concepto problemas de conducta pertenece a una categoría intermedia entre las conductas de los niños que pueden resultar molestas para los padres o adultos en general —pero que son esperados para la etapa de desarrollo del niño— y los síntomas de los trastornos psiquiátricos (Campbell, 2002). La distinción entre problemas de conducta y conductas normales se hace con base en la intensidad y frecuencia de ellas, y, sobre todo, en la percepción de los padres o adultos a cargo del niño. Por ejemplo, Linville, Chrosnister, Dishion, Todahl y Miller (2010), al estudiar las relaciones entre prácticas de crianza, satisfacción con su relación de pareja y problemas de conducta de sus hijos, usaron un inventario —*The Eybeg Child Behavior Inventory*— que consistía, por una parte, en que los padres señalaran la intensidad de ciertas conductas de sus hijos y, por otra, si las consideraban como un problema o no.

Así, para poder determinar si un niño tiene o no problemas de conducta es necesario tener claro cuál es la conducta esperada en cada etapa de desarrollo. Ya que en esta investigación los participantes serán de cinco años de edad se revisará la conducta a partir de la cual se considerará si existe o no un problema.

Desde luego, los niños preescolares deben tener cierto desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices, pero es bajo el rubro de autorregulación donde se pueden ubicar los problemas de conducta. La autorregulación se refiere a habilidades para modular la conducta, controlar las emociones, inhibir la conducta inapropiada en distintas situaciones, controlar la atención, esperar la gratificación, seguir las normas y jugar cooperativamente con otros niños (Campbell, 2002). Aunque es más común hablar de problemas de conducta cuando el niño tiene poco control de sí mismo, también es un problema cuando el control es excesivo. Esto se debe a que la falta de control del niño constituye un problema para los adultos, mientras que el control excesivo no les causa problemas a ellos, sino a los propios niños. Los niños con un control demasiado rígido son tímidos e inhibidos, carecen de espontaneidad y suelen aislarse de otros niños; de ahí que no siempre los adultos consideren que estos niños tienen problemas de conducta. En cambio, los niños con poco control muestran demasiada actividad, agresión y desobediencia (Cambell, 2002).

Otra forma de conceptualizar los problemas de niños con falta o exceso de control de sí mismos considera los efectos de esa conducta. Así, los niños con falta de control tienen problemas de conducta externalizados; estos se caracterizan por dirigirse hacia el exterior y afectar a otras personas y, en general, el ambiente del niño. En esta categoría se encuentran la sobreactividad, los berrinches, las peleas, la conducta destructiva, agresiva o impulsiva y la desobediencia. Por su parte, los niños con control excesivo de sí mismos tienen problemas de conducta internalizados. Estos afectan al propio niño, pues son

solitarios —por no poder relacionarse con otros—, temerosos y suelen sentir infelicidad, ansiedad y tristeza (Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer y Horwitz, 2006).

Para determinar si la conducta del niño constituye o no un problema es necesario tomar en cuenta su contexto; esto implica que los problemas de conducta son relativos, dependen de la situación global para ser considerados de esa manera. Aunque, en última instancia, los problemas de conducta afectan a los adultos —padres y maestros principalmente— y son ellos quienes los detectan, a veces la percepción de estos se debe a que tienen expectativas poco realistas y establecen una disciplina demasiado rígida o permisiva. También es necesario tomar en cuenta la constelación de conductas del niño; si en varios rubros manifiesta conductas —por ejemplo, peleas, berrinches, desobediencia—, es más probable que las dificultades del niño requieran de atención psicológica (Campbell, 2002).

A pesar de que no es una categoría diagnóstica, se ha encontrado que los niños con problemas de conducta tienen dificultades para adaptarse al ambiente escolar (Campbell, 2002) y tienen dificultades en su adolescencia e, incluso, en su vida adulta (Kroes et al., 2002; Reid y Patterson, 1989). Es importante señalar que se han encontrado problemas de conducta con mayor frecuencia en niños con retrasos en el desarrollo (Baker et al., 2003; Einfeld y Tonge, 1996) y con autismo y parálisis cerebral (Eisenhower, Baker y Blacher, 2005), porque en esta investigación no formarán parte niños con problemas de este tipo.

El temperamento, que se refiere a las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocionales de una persona (Rettew, Stanger, McKee, Doyle y Hudziak, 2006), también se ha vinculado con los problemas de conducta. Ahora bien, el efecto del temperamento del niño depende del temperamento del padre y viceversa; es decir, ambos temperamentos interactúan para originar algún tipo de psicopatología o problema de conducta. En los problemas de conducta externalizada los rasgos de temperamento, del niño y de sus padres, que interactúan son la búsqueda de nuevos estímulos, la evitación de daño y la persistencia. Para los problemas internalizados, la interacción principal fue entre la evitación del daño tanto de los padres como del niño (Rettew, Stanger, McKee, Doyle y Hudziak, 2006).

La familia y su situación es el principal factor que se ha relacionado con los problemas de conducta. Así se ha encontrado que los niños de familias donde murió algún familiar o hay problemas de empleo (Campbell, 2002; Laucht et al., 2000), monoparentales (Carlson y Trapani, 2006; Hilton y Desrochers, 2002) o con pocos recursos económicos (McLeod y Shanahan, 1996) tienen problemas de conducta con mayor frecuencia. Incluso en niños con síndrome de Down, dificultades motrices y retraso en distintas áreas del desarrollo se ha encontrado que la familia —en primer lugar el clima familiar, entendido como cohesión, expresividad y conflictos en la familia, y, en segundo, los eventos estresantes vividos por los padres— es un factor muy importante en relación con los problemas de conducta (Mitchell y Hauser-Cram, 2009).

En un estudio con madres de niños con problemas externalizados de conducta (McElroy y Rodríguez, 2008), se encontraron problemas en habilidades cognitivas de estas mujeres. Ellas carecen de empatía, que consiste en relacionarse con el niño tratando de ver las cosas desde su punto de vista; son intolerantes con la conducta del niño, la cual les produce frustración; sienten que el niño tiene pleno control de su conducta y le atribuyen la intención de hacerlas enojar. Estas características cognitivas de las madres de niños con problemas de conducta están asociadas con prácticas disciplinarias abusivas (McElroy y Rodríguez, 2008).

La presencia de la madre también se ha relacionado con los problemas de conducta en los niños. En un estudio (Daniel, Grzywacz, Leerkers, Tucker y Han, 2009), se encontró que cuando una madre tiene un horario de trabajo inestable — es decir, puede trabajar en las mañanas, en las tardes o en las noches inconsistentemente— durante el primer año de vida de su hijo, éste manifiesta problemas de conducta a los 24 y 36 meses de edad. Esta relación podría estar mediada por los síntomas depresivos que presentaron estas mujeres (Daniel, Grzywacz, Leerkers, Tucker y Han, 2009).

La satisfacción marital, entre los factores familiares, también se han relacionado con los problemas de conducta. Cuando no hay satisfacción en la pareja de padres debido a conflictos entre ellos, pueden aparecer problemas de conducta en los niños, pues los padres no pueden coordinarse para cuidarlos y crean un ambiente emocional en el que predominan el enojo, el resentimiento, la tristeza y el miedo; de este modo no pueden brindarle atención y afecto, ni poner

límites a los hijos (Shaw, Criss y Schonberg y Beck, 2004). La insatisfacción en la pareja también puede deberse a la depresión de uno de los miembros y propiciar los problemas de conducta debido al vínculo marital inseguro y a un control psicológico mayor en la crianza (Davies, Sturge-Apple, y Cummings, 2004).

La satisfacción de pareja, las prácticas de crianza y la depresión de alguno de los padres están correlacionadas y se asocian, en conjunto, con los problemas de conducta; de estas variables, se ha encontrado que la satisfacción de pareja es un buen predictor de los problemas de conducta de los hijos. Cuando no ha satisfacción de pareja, se ven afectadas tanto las prácticas de crianza como la relación entre los padres y los hijos (Linville et al., 2010).

Como se puede ver, en estas investigaciones se abordan los problemas de conducta por medio de correlaciones con otras variables asociadas con la familia. Desde el psicoanálisis, para comprender mejor la forma en que se presentan los problemas de conducta hace falta tomar en cuenta, por una parte, la intersubjetividad en la que se estructura el aparato psíquico del niño —en la cual tienen cabida las relaciones familiares y la crianza de los hijos— y, por otra, el funcionamiento intrapsíquico del niño —es decir, los sistemas inconsciente-preconciente/conciente y ello, yo y superyó—. Estos dos aspectos son tema de los dos capítulos que conforman el marco teórico de esta investigación.

CAPÍTULO 4. DE LA INTERSUBJETIVIDAD A LO INTRAPSÍQUICO

En *Vida y muerte en psicoanálisis*, Laplanche (1970) resituó, a partir de los propios textos freudianos, en un primer plano la importancia del otro para el inicio de la vida psíquica, diferenciada de la biológica. Siguiendo el pensamiento de este autor, Bleichmar (1984, 1993, 1999) ahondó en la fundación de lo inconsciente a partir de su experiencia clínica y reflexión metapsicológica. Esta vertiente del psicoanálisis freudiano es el sustento teórico de este trabajo.

Principios metapsicológicos del aparato psíquico

El primer texto metapsicológico de Freud es el *Proyecto de psicología* (1895) y conviene partir de él porque contiene numerosas ideas que se reencuentran en sus obras psicoanalíticas. Freud intenta darle estatus de ciencia natural a la psicología partiendo de un modelo neuronal para su propuesta de aparato psíquico. En el modelo que presenta Freud, las neuronas tienen la función primaria de reducir a cero la $Q\dot{\eta}$ –cantidad de energía que circula en el sistema neuronal proveniente, en principio, de los estímulos externos al organismo–; se rigen, entonces, por el *principio de inercia*. Sin embargo, desde el comienzo de la vida, el sistema neuronal recibe estímulos que provienen del cuerpo que también debe descargar; las neuronas no se pueden librar de estos estímulos constantes por lo que el principio de inercia es sustituido por el principio de constancia: el

aparato neuronal intenta mantener en un nivel mínimo y constante la $Q\acute{h}$ endógena (Freud, 1895).

Freud (1895) distingue dos tipos de neuronas; las primeras, neuronas φ , llevan la $Q\acute{h}$ desde los órganos sensoriales hasta las neuronas ψ , el otro tipo de neuronas. Las neuronas φ se caracterizan por no ser susceptibles de alteraciones permanentes por el paso de $Q\acute{h}$, es decir, después de conducirla hasta las neuronas ψ , puede conducir nueva $Q\acute{h}$. En cambio, las neuronas ψ están unidas y separadas al mismo tiempo entre sí por barreras-contacto; éstas ofrecen resistencia al paso de $Q\acute{h}$ de una neurona a otra, de modo que $Q\acute{h}$ debe superar cierto umbral de intensidad para abrirse paso. Cada neurona tiene en común barreras-contacto con dos o más neuronas, pero, en condiciones normales, sólo pasa $Q\acute{h}$ a una sola neurona. Una vez que esto ha ocurrido, el resultado permanente es una facilitación entre dos neuronas, digamos entre las neuronas a y b ; esto significa que la siguiente vez que $Q\acute{h}$ llegue a la neurona a , pasará a la neurona b y no a las neuronas c o d . Las neuronas ψ son, entonces, las que guardan los recuerdos porque las barreras-contacto que hay entre ellas sufren alteraciones permanentes: *—la memoria está constituida por los distingos dentro de las facilitaciones entre las neuronas ψ* ” (Freud, 1895, p. 345).

En este modelo neurológico, el otro entra en juego debido a que, para descargar la $Q\acute{h}$, se requiere de una acción específica que el bebé no puede llevar a cabo; sólo mediante el auxilio ajeno puede realizarse esa acción. La vía primaria que recorre la $Q\acute{h}$ endógena es la que lleva a la alteración interior: expresión de emociones, berreo, inervación vascular (Freud, 1895). Aunque de este modo se

descarga la $Q\eta$, no se cancela su fuente, la necesidad corporal, y el aparato neuronal sigue recibiendo estímulos que mantienen la tensión en ψ . Sin embargo, la alteración interior basta para que un individuo experimentado, la madre, advierta el estado del bebé y, eventualmente, le dé alimento en caso de que la necesidad en cuestión sea el hambre. El cese de la fuente de tensión endógena constituye la vivencia de satisfacción. Durante esta experiencia, $Q\eta$ fluye en distintas direcciones; por un lado, la percepción de la madre hace entrar $Q\eta$ por las neuronas ϕ y crea nuevas facilitaciones en ψ , las cuales corresponden a una imagen de la madre. Por otro, la $Q\eta$ endógena, una vez que se le ofrece el objeto que calma la necesidad, se dirige a las vías motrices que permiten llevar a cabo el complemento de la acción específica, succionar en el caso de la alimentación. Cuando dos neuronas se invisten de $Q\eta$ simultáneamente, se crea una facilitación entre ellas; esto significa que se crea una facilitación entre las neuronas que corresponden a la imagen del pecho materno, las neuronas motrices de la succión y la satisfacción de la necesidad.

Debido a estas nuevas facilitaciones creadas por investiduras simultáneas, cuando el hambre reaparezca, la $Q\eta$ investirá tanto las neuronas de la imagen del pecho materno, como las vías motrices de la succión. El bebé alucina no la satisfacción –puesto que ello implicaría el cese del estado de necesidad, lo cual no ocurre–, sino la presencia del objeto satisfactor, por lo que repite el acto de succionar; a este hecho se debe la ambivalencia hacia el objeto satisfactor. Como el aparato neuronal no puede distinguir entre la percepción y la investidura de la imagen en ψ , ésta última equivale a su presencia real; sin embargo, esta

presencia no se asocia con la satisfacción sino con el estado de necesidad. En esto coincide la teorización de Klein: la ausencia del objeto bueno, satisfactor, se registra en el psiquismo como una presencia atacante, hostil. En este funcionamiento primitivo del psiquismo, por tanto, se puede ubicar la posición esquizo-paranoide.

Otra experiencia fundamental para el aparato neuronal es la del dolor: *“irrupción de grandes Q hacia ψ ”* (Freud, 1895, p. 350). En este caso, Q es tan intensa que es capaz de atravesar las barreras-contacto de las neuronas ψ como si se tratara de las neuronas ϕ ; por lo tanto, crea facilitaciones indiscriminadamente, pues de la neurona *a* pasa a las neuronas *b*, *c* y *d*. —El dolor produce en ψ : 1) un gran acrecentamiento de nivel que es sentido como displacer por ω [neuronas de la conciencia]; 2) una inclinación de descarga que puede ser modificada según ciertas direcciones, y 3) una facilitación entre ésta y una imagen recuerdo del objeto excitador de dolor” (Freud, 1895, p. 365). Cuando la imagen mnémica del objeto causante de dolor se vuelve a investir, se crea un estado similar al dolor, lo cual significa que hay neuronas que influyen en la producción de Q η endógenas: neuronas llave. Estas neuronas también pueden operar a partir de las experiencias de satisfacción, pero en este caso la Q η que desprenden es de carácter sexual.

Así, la vivencia de satisfacción y la de dolor dejan motivos compulsivos que afectan el curso en ψ : estados de deseo y afectos, respectivamente. —El estado de deseo se sigue directamente una *atracción* hacia el objeto de deseo, respectivamente su huella mnémica; de la vivencia de dolor resulta una repulsión,

una desinclinación a mantener investida la imagen mnémica hostil. Son estas la *atracción de deseo* primaria y la *defensa* primaria” (Freud, 1895, p. 367). La defensa primaria implica un trabajo psíquico más complejo que la atracción de deseo, pues ésta simplemente es la tendencia a tener al objeto satisfactor. En cambio la defensa primaria es un trabajo de inhibición que afecta el curso natural de Q_1 hacia la huella del objeto hostil: en vez de que Q_1 pase de la neurona a a la b , imagen del objeto hostil, Q_1 se dirige a b' , que ya no está relacionada con aquél. Este trabajo de inhibición se debe a un conjunto de neuronas ψ que siempre están investidas, es decir, ellas cuentan con una Q_1 constante que pueden utilizar para investir directamente ciertas neuronas. Estas neuronas conforman el yo; entonces, cuando una Q_1 se dirige a la imagen hostil, el yo lanza otra Q_1 hacia una neurona neutral, por así decirlo; la investidura simultánea de dos neuronas, la que conduce a la imagen hostil, a , y otra de carácter neutral, b' , crea una facilitación entre ellas, de manera que Q_1 pasa de a a b' y se evita la investidura de b .

En este primer modelo metapsicológico del psiquismo humano, la presencia del otro es determinante para su puesta en marcha. No se trata de una actividad que sigue un desarrollo evolutivo predeterminado biológicamente, sino de un aparato neuronal que registra las experiencias y cuya naturaleza se ve afectada por ellas. Los estados de deseo son resultado directo de las acciones del otro y cambian el funcionamiento del aparato neuronal, incluso podría decirse que con ellos se da el salto al aparato psíquico. En la obra posterior de Freud, los estados de deseo reaparecen como pulsiones; por tanto, la vida pulsional está

estrechamente vinculada a la actuación de la madre y se distingue claramente de la vida instintiva. A partir de estos principios fundamentales, ahora veremos con más detalles la estructuración del aparato psíquico.

Primeras inscripciones y el surgimiento de la sexualidad

Retomando el caso del hambre, una Q_h endógena entra al aparato neuronal; el llanto es una forma primaria para descargar la Q_h; la madre busca el motivo del llanto y le ofrece el pecho al bebé para que de él pueda obtener la leche que mitigará su hambre. Al mismo tiempo que recibe la leche, el bebé también recibe del pecho que lo alimenta estímulos que son en sí mismos placenteros para su sensibilidad oral. Sobre esto, Freud (1905) es más explícito en *Tres ensayos de teoría sexual*: —Etrato del niño con la persona que lo cuida es para él una fuente continua de excitación y de satisfacciones sexuales a partir de las zonas erógenas, y tanto más por el hecho de que esa persona —por regla general la madre— dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida sexual, lo acaricia, lo besa y lo mece, y claramente lo toma como sustituto de un objeto sexual en pleno derecho” (p. 203). Este placer extra forma parte de la vivencia de satisfacción cuya secuela serán los estados de deseo o pulsiones; estos cobrarán independencia paulatinamente de la necesidad vital en que se apuntalaron en sus inicios, es decir, el bebé podrá desear el pecho sin tener hambre necesariamente. En un principio el bebé succiona el pecho como un acto instintivo que tiene una función vital para el organismo, pero el pezón y la leche producen una excitación

paralela a la función nutricia. Entonces, la succión se convierte en un chupeteo autónomo con respecto de la alimentación.

Así, el instinto sufre una perversión, dice Laplanche (1970), cuyo resultado es la pulsión sexual, única, por cierto, que puede ser considerada como una verdadera pulsión. Con perversión del instinto, Laplanche se refiere a que la sexualidad de la madre que se juega en los cuidados del hijo provoca *—un movimiento que desvía el instinto, que metaforiza su fin, que desplaza e interioriza su objeto, que concentra en suma su fuente en una zona eventualmente mínima, la zona erógena*” (p. 36).

Estos desvíos del instinto son fundamentales para la vida psíquica. Que se metaforice en su fin significa que la satisfacción adquiere múltiples facetas, que al mismo tiempo es el mismo y diferente. La pulsión oral se apuntala en la alimentación, cuyo fin era la ingestión; en psicoanálisis se habla de incorporación como fin de la pulsión sexual. —En la incorporación, el fin se transforma en escenario de una fantasía, escenario que toma de la función su registro y su lenguaje, pero que agrega a la ingestión todas las connotaciones que están contenidas en el término «canibalismo», con significaciones tales como: conservar dentro de sí, destruir, asimilar” (Laplanche, 1970, p. 32). Un ejemplo de esta generalización de la acción de incorporar la encontramos en Bleichmar (2006) cuando habla de la *incorporación fantasmática* —metafórica— del pene paterno en el armado de la sexualidad masculina. Esta metaforización del fin instintivo es necesario e indicativo de que el aparato psíquico crece en complejidad, pues implica que el bebé no queda fijado a la leche materna y al pecho —que ya es en

sí mismo una derivación metonímica y metafórica de la leche, verdadero objeto satisfactor del instinto— y entra en un mundo más amplio y variado de objetos y representaciones que exige un mayor trabajo al aparato psíquico para alcanzar la satisfacción.

El otro desvío del instinto es que su objeto se interioriza. Aquí regresamos a Freud (1895); cuando habla de la vivencia de satisfacción, plantea que una consecuencia de ella es que en el aparato neuronal quedan huellas de la madre y particularmente del pecho, y que estas huellas conformarán la representación del objeto que satisface la pulsión implantada justo en esas vivencias. Así, como la pulsión se apuntala en una función vital, el objeto de la pulsión se apuntala en el objeto de la autoconservación; el pecho se convierte en símbolo de la leche, cuya representación será investida cuando la pulsión sexual oral se ponga en movimiento. Con el destete, el objeto de la autoconservación se pierde definitivamente, pero el objeto a reencontrar es su sustituto por desplazamiento en el campo de la sexualidad, el pecho (Laplanche, 1970).

La implantación de la sexualidad y el inicio de la vida pulsional del bebé corresponden a un segundo momento en la vida del niño que releva el plano de la autoconservación, pero constituyen el primer momento de la conformación del aparato psíquico (Bleichmar, 1999). Laplanche (1992) dice que *–el proceso viene originariamente del otro*. Los procesos en los cuales el individuo *manifiesta* su actividad [introyectar, proyectar, reprimir, simbolizar o afirmar] son todos secundarios frente al tiempo originario, que es aquel de una pasividad: la de la seducción” (p. 105). El proceso de seducción o de implantación de la pulsión

deriva de la sexualidad inconsciente de la madre que se pone en juego al cuidar al niño, es decir, ella no sabe, merced a su propia represión, que le está transmitiendo su sexualidad al bebé. Por lo tanto, «los modos de inscripción de la pulsión no van a estar determinados biológicamente, sino que van a estar dados en principio por la capacidad del otro humano de producir inscripciones de las cuales no sabe nada, a punto tal que ni siquiera sabe que las está produciendo». (Bleichmar, 1999, p. 58). Sin embargo, no debe pensarse que esta transmisión es de carácter lineal, sino que hay un proceso que Laplanche llama metábola y que «implica que entre lo que la madre o el otro –cualquier otro– ofrece y lo que se recompone en el psiquismo [*del niño*] hay un proceso de descualificación y de recualificación bajo un modo nuevo» (Bleichmar, 1999, p. 132). Si el niño parasita biológicamente a la madre, ella lo parasita a él con su sexualidad inconsciente y las inscripciones que, por su carácter excitante, resultan traumáticas para el bebé. Así, la pulsión constituye un objeto atacante externo-interno porque proviene de lo exterior al aparato psíquico, pero habita en su interior, es como «una espina en la carne».

Primeras inscripciones y vías colaterales de descarga

Si bien la madre pone en juego su sexualidad inconsciente al cuidar a su bebé y con ella implanta la pulsión sexual en él, por otro lado, su actividad consciente, su yo, ayuda a crear vías colaterales de descarga para la excitación que ella misma provoca en el bebé. Del lado del yo, «la madre ve al hijo como un todo y ama en él algo que por supuesto él todavía no es, y que en general nunca

llegará a ser” (Bleichmar, 1999, p. 58). Esta convicción de la madre le permite libidinizar a su bebé, atribuirle pensamientos, deseos emociones y tener expectativas de felicidad y reparación de sus propias fracturas infantiles. Se trata de un narcisismo trasvasante que permitirá crear vías colaterales de descarga para la excitación sexual del bebé: —en el momento del amamantamiento la madre, *provista de un yo, capaz de investir narcisísticamente al bebé y no sólo de propiciar la introducción de cantidades sexuales puntuales, no ligadas*, acariciará las manitas, sostendrá la cabeza con delicadeza, acomodará las piernitas del cachorro, generando a partir de esto vías colaterales de ligazón de la Q₁ que ingresa” (Bleichmar, 1993, p. 42). Estas vías permiten que opere una inhibición sobre la descarga directa e inmediata de la energía pulsional, a la cual convierte en una fuerza ligadora de representaciones. De prevalecer una sola vía, se daría paso a un modo compulsivo de evacuación de lado de la pulsión de muerte, pues sería ajena a todo proceso de ligazón. Las inscripciones provenientes del yo materno y las ligazones entre ellas, —cuando se instale la represión originaria, ofrecerá el entramado de base, las ligazones que posibiliten que la represión no quede puntualmente operando como un contrainvestimento del inconsciente, sino sostenida por un conjunto de representaciones mediadoras” (Bleichmar, 1993, p. 43).

La capacidad de *reverie* materna y el funcionamiento psíquico

Facilitar la apertura de vías colaterales de descarga, implica una capacidad en la madre que Bion (1962a) llama de *reverie*. —El*reverie* es aquel estado

anímico que está abierto a la recepción de cualquier objeto del objeto amado y es por lo tanto capaz de recibir las identificaciones del lactante, ya sean sentidas por el lactante como buenas o malas” (p. 59). Los objetos que recibe la madre de su objeto amado son, en conceptos de Bion, elementos-beta: impresiones sensoriales y emociones inmodificadas que son sentidas como cosas-en-sí-mismas. Bion atribuye la proyección de estos elementos a la falta de capacidad para tolerar la frustración del bebé; sin embargo, esta incapacidad es característica del aparato psíquico de un recién nacido, pues no tiene otra forma de responder ante la tensión endógena más que descargarla directamente. Es decir, tiene mayor relevancia la capacidad de *reverie* de la madre, sea mucha o poca, que la capacidad de tolerar la frustración del bebé, que siempre es poca aun cuando pueda haber distintos grados.

Cuando el bebé siente malestar, lo proyecta al exterior llorando, elementos-beta; si la madre tiene una adecuada capacidad de *reverie*, hace suyo ese malestar y trata de calmar al niño satisfaciendo la necesidad que motivó el malestar. Actuando de este modo, la madre le devuelve al niño los elementos que proyectó y que ella recibió, pero ahora como elementos-alfa, que sirven para crear pensamientos (Bion, 1962a). Como Freud (1895) planteó, cuando la tensión aparece en el aparato psíquico, se inviste la imagen del objeto satisfactor, el pecho; por lo tanto la tensión también se liga al pecho. Ya que la tensión se siente como un ataque, para el aparato psíquico este ataque queda personificado, por decirlo así, en el pecho. Sin embargo, la intervención de la madre que mitiga el

malestar también mitiga la sensación de que el ataque del pecho es intolerable, por lo que la capacidad de tolerar la frustración aumenta.

Sin embargo, si la madre no tiene la capacidad de reverie, no ayuda al niño a metabolizar los elementos-beta en elementos-alfa. El pecho se siente como pecho malo con tal intensidad, que se busca evacuarlo; -el resultado final es que todos los pensamientos son tratados como si fueran indistinguibles de los objetos malos internos; se siente que la máquina apropiada es, no un aparato para pensar los pensamientos, sino un aparato para librar a la psiquis de la acumulación de objetos malos internos” (Bion, 1962b, p. 155). Cuando esto sucede, la identificación proyectiva, que sirve para despertar en la madre sentimientos de los que el niño desea librarse, se usa en exceso, tanto en intensidad como en frecuencia, de modo que la capacidad para tolerar la frustración no aumenta ni se desarrolla el pensamiento.

La represión primordial

Hasta este punto, las inscripciones que ha dejado la madre –tanto desde su sexualidad inconsciente, como desde el yo– en el aparato psíquico del bebé aún no pueden ubicarse en lo inconsciente o lo preconscious, porque todavía no se ha dado la separación entre estos dos sistemas. — $\text{\textcircled{E}}$ inscriben en tierra de nadie, en un espacio en el cual no hay todavía ni clivaje ni represión, y que está destinado a formar parte del aparato psíquico. Son inscripciones que implican un primer tiempo de la sexualidad y que hay que diferenciar tanto del primer tiempo de la vida

biológica como de la represión; cuando sean contrainvestidos, se fijarán al inconsciente y operarán mediante transcripciones” (Bleichmar, 1999, p. 88).

En *La represión*, Freud (1915) propuso una *represión primordial* como condición para que la *represión propiamente dicha* pudiera operar. Esa represión primordial afecta a las representancias (*Repräsentanz*) de la pulsión negándoles el acceso a lo consciente. Esas representancias permanecen en lo inconsciente y desde ahí ejercen atracción sobre todas aquellas representaciones que entren en un vínculo asociativo con ellas. Bleichmar (1999) ve en la represión primordial, u original como ella la llama, no sólo el primer momento de la represión, sino el mecanismo que crea el clivaje entre los sistemas preconsciente-consciente e inconsciente. En esta concepción, el sistema Prcc-Cc no es un derivado que se separa del lcc, sino que el surgimiento de uno está en correlación con el del otro.

La represión originaria funda la tónica psíquica, tanto en el sentido de la separación entre sistemas lcc y Prcc-Cc como en el de las instancias del ello y el yo. Si el bebé pasó por el proceso de implantación de la sexualidad y la creación de vías colaterales, llega a un punto en que encuentra placer relacionado con las dos zonas erógenas principales del inicio de la vida: la boca y el ano. La alimentación y, después, la limpieza procuran los mayores placeres sexuales al bebé; en un momento posterior, el placer en ambas zonas adquiere autonomía con respecto a la función original. Esta autonomía llega al grado en que el objeto, la madre, no es necesario para obtener placer, pues el bebé lo obtiene mediante su propio cuerpo: autoerotismo.

El enamoramiento tiene la propiedad de cancelar represiones, y la madre vive un enamoramiento con su bebé que le permite ejercer cuidados sexualizantes en él que, de otra manera, no realizaría, pues sentiría incomodidad en el amamantamiento o asco ante las heces del niño. Sin embargo, pasado el enamoramiento inicial, sus propias represiones vuelven a entrar en acción para no seducir excesivamente al niño y, después, prohibir las manifestaciones de la sexualidad infantil. Estas prohibiciones están atravesadas por el narcisismo trasvasante que se vuelca sobre la representación totalizante que la madre tiene del hijo; entonces lanza mensajes como “~~los~~ nenes buenos no se tocan la colita”, “~~las~~ nenas buenas no hacen tal cosa” (Bleichmar, 1999, p. 87).

La represión originaria se puede concebir con ayuda de un modelo de Freud (1896) en el que “el material preexistente de huellas mnémicas experimenta un *reordenamiento* según nuevos nexos, una *retranscripción*” (p. 274). La primera forma de transcripción consiste en los signos de percepción, que no son susceptibles de conciencia y se articulan mediante la asociación por simultaneidad. En el inicio del aparato psíquico, las primeras inscripciones corresponden a los signos de percepción, que, como se ha mencionado, crean facilitaciones entre sí cuando se invisten al mismo tiempo y no pertenecen al sistema lcc ni al Prcc-Cc; junto con los signos de percepción, surgen en el aparato psíquico los estados de deseo o pulsiones. El concepto de signos de percepción es útil para explicar la represión originaria, pues no implica la pertenencia a ningún sistema.

-*ε* (inconciencia) es la segunda transcripción, ordenada según otros nexos, tal vez causales. Las huellas *Ic* quizá correspondan a recuerdos de conceptos, de igual modo inasequibles a la conciencia” (Freud, 1896). Las huellas *Ic* remiten a un aparato psíquico ya estructurado, pues podrían corresponder a lo reprimido secundariamente; por lo tanto, ellas quedarán fuera de la explicación de la represión primaria. La tercera transcripción es la *Prc* (preconciencia), que “está ligada a representaciones-palabra, correspondiente a nuestro yo oficial” (Freud, 1896, p. 275). “Las transcripciones que se siguen unas a otras constituyen la operación psíquica de épocas sucesivas de la vida. En la frontera entre dos de estas épocas tiene que producirse la traducción del material psíquico. [...] Cada reescritura posterior inhibe a la anterior y desvía de ella el proceso excitatorio. Toda vez que la reescritura posterior falta, la excitación es tramitada según las leyes psicológicas que valían para el período psíquico anterior, y por los caminos que entonces disponía” (Freud, 1896, p. 276). Cuando se le niega la traducción al material psíquico, se le llama represión.

Con este modelo en mente, regresemos a la represión originaria. De un lado, tenemos un aparato psíquico con signos de percepción y pulsiones; del otro, una madre narcisizante. Desde este segundo lado, la satisfacción directa de las pulsiones es incompatible con la imagen totalizante que la madre se crea del niño y empieza a prohibir las actividades eróticas, sean auto- o heteroeróticas. Al mismo tiempo, el lenguaje cobra cada vez mayor importancia para el niño y relega a un segundo plano las sensaciones perceptuales; las retranscripciones tendrán el carácter de representación-palabra y, lo más importante quizá, es que tales

representaciones se articularán siguiendo la lógica del propio lenguaje. Por tanto, el proceso secundario, donde es posible la negación, la contradicción y el tercero excluido, primará sobre las representaciones-palabra. Este nuevo funcionamiento psíquico excluye la satisfacción pulsional inmediata y, de hecho, se opone a ella, lo cual significa, en otras palabras, que se le deniega la retranscripción en huellas *Prc*. El discurso de los padres funciona como una contrainvestidura que fija la sexualidad en lo inconsciente, que se distingue claramente del sistema preconscious regido por el proceso secundario.

El yo y el narcisismo

La represión primordial no sólo da origen a la separación de los sistemas *Icc* y *Prcc-Cc*, sino también a la de las instancias psíquicas *ello* y *yo*. En el surgimiento del *yo* convergen los hilos del autoerotismo para dar paso al narcisismo: ~~as~~ pulsiones autoeróticas son iniciales, primordiales; por tanto, algo tiene que agregarse al autoerotismo, una nueva acción psíquica, para que el narcisismo se constituya”⁴ (Freud, 1914, p. 74). Laplanche (1970) radicaliza la tesis freudiana del narcisismo de la siguiente manera: ~~el~~ narcisismo es una investidura libidinal de uno mismo, un *amor a sí mismo*; [...] esta catectización libidinal de uno mismo pasa necesariamente en el hombre por una *catectización libidinal del yo*, y [...] esta catectización libidinal del yo es inseparable de la *constitución* misma del yo humano” (p. 94).

⁴ Por lo expuesto antes sobre el inicio de la vida pulsional, los adjetivos ~~iniciales~~, primordiales” deben entenderse en el terreno de la sexualidad, pues en el orden vital, las pulsiones autoeróticas son secundarias con respecto a los instintos.

El yo sobre el que recae el narcisismo es una derivación metafórica del individuo biológico que, aunque retoma las funciones vitales para el organismo, es distinto de éste. Como se mencionó antes, los cuidados que provienen del lado del yo de la madre abren vías colaterales para tramitar la excitación que ella misma inocular en el bebé y tienen que ver con tratar su cuerpo como un todo integrado (Bleichmar, 1993). Aunque en la madre exista una representación del bebé como un todo integrado, en éste las pulsiones autoeróticas actúan independientemente unas de otras y las zonas erógenas, el cuerpo mismo, se encuentran en un estado de no integración. El yo viene a dar unidad al cuerpo y a organizar las pulsiones en el narcisismo a base de las sensaciones que el individuo ha acumulado en relación con su propio cuerpo: “el yo es sobre todo una esencia-cuerpo; no es sólo una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección de una superficie” (Freud, 1923, p. 27).

Lacan (1949) llamó *estadio del espejo* al momento de la formación del yo, alrededor de los seis meses de edad: “es un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se suceden desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad” (pp. 102-103). Al bebé, con una coordinación corporal muy limitada –aquí radica la insuficiencia–, se le ofrece una *Gestalt* de su propio cuerpo –ésta es la anticipación– y con ella se identifica para dar unidad a las sensaciones derivadas de su cuerpo. El mecanismo de identificación añade complejidad a la

formación del yo, pues implica nuevamente las vicisitudes de las relaciones intersubjetivas.

Freud (1921) plantea la tesis de que la identificación es “al más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona” (p. 99). En *El yo y el ello*, Freud (1923) agrega acerca de este mecanismo “por medio del cual la pérdida del objeto sexual provoca una alteración en el yo, pues el objeto perdido se erige en él— que se trata de una introyección, una suerte de regresión al mecanismo de la fase oral, y que tiene una participación considerable en la conformación del yo. Apegándonos a la literalidad de los asertos de Freud, encontramos una contradicción. El primer objeto sexual es el pecho y, por tanto, éste sería el primer objeto introyectado; sin embargo, no podría decirse que con él se establece la primera identificación puesto que faltaría el sujeto del mecanismo: ¿quién o qué se identifica con el pecho? En la concepción de 1921, Freud habla de la identificación como la primera ligazón afectiva con una *persona*; en otras palabras se refiere a un objeto total y no a uno parcial, como lo es el pecho. Por lo tanto, la primera identificación, o identificación primaria, se correlaciona con la formación del yo.

Para Bleichmar (1974), “el yo del narcisismo es la representación de sí, la imagen que el sujeto toma como que es él” (p. 47). Esta representación-yo nace de la identificación con la imagen del otro, lo cual tiene más de un sentido, pero todos participan en el proceso identificatorio. Un primer sentido se refiere a cómo el otro se presenta para el niño, lo que éste puede aprehender de aquél. Otro sentido tiene que ver con cómo el otro se ve a sí mismo, es decir, en cierta medida, la visión que el otro tiene de sí mismo afecta la manera en que el niño lo

ve. El tercer sentido se relaciona con cómo el otro ve al sujeto, pues éste también asume que es como el otro lo ve y a partir de ahí moldea su representación-yo. Este complejo interjuego de identificaciones confluye en la formación del yo en la acepción metafórica que Laplanche (1970) plantea.

No sólo la percepción del cuerpo influye en la génesis del yo, sino la percepción del mundo externo; el aspecto del yo que deriva de estas percepciones se relaciona con las funciones del yo para la supervivencia del organismo. En este sentido, el yo es “una organización coherente de los procesos anímicos” (Freud, 1923, p. 18); mientras que la pulsión busca la descarga inmediata, el yo se hace cargo de encontrar una manera materialmente plausible y culturalmente viable, de posponer la descarga o, incluso, de inhibirla. El yo también “gobierna los accesos a la motilidad”, de modo que en él recae la tarea de llevar a cabo las acciones para llevar a cabo la descarga. Así, el yo ocupa un lugar de intermediario entre las exigencias del ello y las condiciones que impone la realidad, lo cual promueve el desarrollo del yo y la búsqueda de nuevos objetos y formas de satisfacción pulsional. Para que el yo pueda desempeñar estas funciones, es condición que cuente con el soporte libidinal del narcisismo: amarse a sí mismo.

Narcisismo y primer tiempo del Edipo

Hasta aquí hemos visto que la represión primordial separa el sistema lcc del Prcc-Cc fijando en lo inconsciente las pulsiones, que constituyen el ello; en lo inconsciente, sin ser objetos de la represión, permanecen las primeras inscripciones del psiquismo que, por su naturaleza arcaica, no podrán ser ligadas

a representaciones-palabra. Desde otro ángulo, las sensaciones corporales se agrupan para crear una representación del propio cuerpo como una totalidad, el yo. Las pulsiones autoeróticas toman por objeto al yo, con lo que se llega al narcisismo, al amor a sí mismo; esta investidura amorosa permite al yo cumplir con las funciones relacionadas con la supervivencia del organismo biológico.

La capacidad de crear una representación de sí mismo está ligada a la de formar la representación de la madre, de la cual el pecho es una parte. Dentro de esta totalidad en que se ha convertido la madre, para el niño comienza a cobrar cada vez más importancia la mirada de ella, de modo que el goce erótico se liga a ella (Bleichmar, 1978). — $\text{\textcircled{E}}$ convierte, por coincidencia temporal, en objeto erógeno, es decir algo que es capaz de despertar vivencias placenteras equivalentes a las que produjo el pecho” (Bleichmar, 1978, p. 19).

En el primer tiempo del Edipo el niño se encuentra en estado de absoluta dependencia y su madre encuentra en él su completud narcisística. Aunque parezcan formar una unidad cerrada, esto sólo ocurre por momentos, pues la madre no satisface por completo las necesidades del niño, ni éste ocupa toda la atención de ella, es decir, se crean fracturas en que el niño experimenta frustración y la madre tiene otros objetos libidinales. Cuando la madre siente que su bebé la completa, en tanto su deseo es colmado por él, el niño simboliza el falo —entendido como el significante de la falta, del deseo—. Por su parte, el niño, una vez que reconoce a su madre como una totalidad, se identifica con el falo, es decir, lo deseado por la madre. —El niño [...] desea ser todo para la madre, desea ser el objeto del deseo de la madre. Su deseo es deseo del otro, en el doble

sentido, o sea ser deseado por el otro y de tomar el deseo del otro como si fuera propio” (Bleichmar, 1976, p. 37). Entonces, el niño desea ser el objeto de deseo del otro, colmar ese deseo, ocupar un lugar privilegiado, o exclusivo, en la economía libidinal del otro. Aquí podría añadirse un tercer sentido al enunciado lacaniano más directo: el niño desea a ese otro, porque lo es todo para él: fuente de satisfacción, de placer, de amor. Considero que el segundo sentido al que alude Bleichmar (1976) debe situarse en un momento posterior del Edipo, como intento mostrarlo más adelante.

El niño que se identifica con el falo deseado por la madre crea una representación inconsciente primordial y privilegiada, a la que Leclaire (1977) llama *representante narcisista primario*. Esta representación guarda los deseos de los padres depositados en el hijo, es decir, en ella, el niño es lo que los padres quieren que sea. Los rasgos de esta representación son altamente valorados para el sujeto puesto que le garantizan el amor de los padres, mientras que su ausencia implicaría la pérdida de ese amor. El sujeto puede quedar apresado en estos rasgos impuestos por los deseos parentales y provocarle fuerte conflictos cuando su propio devenir lo impele a diferenciarse de lo deseado por sus padres, de modo que librarse de ellos es vivido como matar al niño maravilloso y amado por los padres.

Segundo tiempo del Edipo

El segundo tiempo del Edipo ocurre cuando el niño se da cuenta de que él no lo es todo para la madre, pues ella tiene otras ocupaciones, intereses y

relaciones en las que él queda excluido. En el primer tiempo, en la relación madre-hijo es, aunque no de manera absoluta, de carácter exclusivo, no intervenía nadie ni nada más. En cambio, en el segundo tiempo aparece un tercero, que puede ser el padre o cualquier persona o actividad que desplace al niño del interés de la madre. A esto Bleichmar (1974) lo llama *colapso narcisista*, pues el niño deja de ser el falo, el yo ideal; es decir, dentro del yo ocurre un clivaje entre lo que es y lo que desearía ser para seguir siendo el falo de la madre. Este segundo tiempo también es conocido como el de la castración simbólica, pues tiene como virtud sacar al niño del orden imaginario, en el cual él es el falo, e insertarlo en el simbólico, donde nadie es el falo, pero todos pueden poseerlo aunque sea transitoriamente.

La castración simbólica obliga al niño a esforzarse por recobrar su estatuto de falo de la madre, convertirse nuevamente en yo ideal, tratando de agrandar y complacerla. Aquí entra el segundo sentido que Bleichmar (1974) encuentra en la frase *el deseo es deseo del otro*; como se habló antes, al primer sentido, *ser deseado por el otro*, se le puede agregar otro más directo: *desear al otro*. En cambio, el segundo sentido, no puede ubicarse en el mismo plano temporal puesto que *desear lo mismo que desea el otro* implica que el niño asuma que no es el único objeto de deseo de la madre e identifique cuáles son los deseos de la madre que él no colma. En ese caso, el niño no sólo hará suyos los deseos de ella, sino que intentará convertirse en aquello que su madre desea.

Tercer tiempo del edipo

Para que el Edipo concluya, el niño debe reconocer que hay algo más allá no sólo de él, sino también de la posibilidad de que la madre lo instaure, es decir, de dotar de falo al personaje que a ella se le ocurra a su total arbitrio (Bleichmar, 1974). La castración simbólica completa constituye el tercer tiempo del Edipo. En él, el niño se da cuenta de que nadie puede ser el falo, pues éste sólo se puede poseer y, por lo tanto, es algo que circula entre los sujetos. Así, el padre no es visto como el falo que el niño dejó de ser, sino como un sujeto que, al igual que la madre, está sujeto a un orden que lo trasciende. Entonces, el niño queda instalado por completo en el orden simbólico y su renuncia a ser el falo de la madre y a la madre es compensada por la posibilidad de obtener en el futuro a su propia mujer.

Las instancias ideales

Bleichmar (1999) distingue entre ideal del yo y yo ideal: —~~os~~ ideales del yo tienen un carácter móvil y de propuesta, se articulan, por supuesto, como mandatos, pero no someten al sujeto a la angustia de aniquilamiento, sino a la angustia de castración. En cambio, cuando se instauran en el yo ideal ciertos modos del ser, someten al sujeto a una angustia de aniquilamiento” (p. 142). Entonces, si el ideal del yo reúne atributos deseados por el yo, podría considerarse como un resultado de la castración simbólica. En la medida que el yo desea ser todo para la madre, pero reconoce que no lo es, se abre un intervalo que intentará reducir entre lo que es y lo que quiere ser, entre el yo y sus ideales. Ya que para todo sujeto es imposible recuperar el lugar privilegiado que ocupó en el mundo de su madre en los primeros tiempos de su vida, siempre existirá ese

intervalo; aunque se llegue a ajustar a cierto ideal, aparecerán nuevos en el horizonte del yo y lo obligarán a seguir en movimiento. Por lo tanto, el ideal del yo confronta al yo con su incompletud y lo somete a la angustia de castración.

La angustia a la que el yo ideal somete al sujeto es de aniquilamiento, pues lo sitúa en un escenario en el que sólo existen dos alternativas: o eres esto o no eres nada. El yo ideal tiene un carácter fijo porque representa la perfección anhelada por el yo, pues posee el rasgo de máxima valoración en la microcultura del niño a partir del cual el yo se juzga a sí mismo sin tomar en cuenta otros rasgos (Bleichmar, 1978). Tomar una parte como si fuera el todo, como señala Bleichmar (1978), se debe a un funcionamiento psíquico en que sólo se reconocen objetos parciales tal como los concibe Melanie Klein (1952), pero este funcionamiento no se debe a una dificultad de integración inherente al yo, como pensó Klein, sino a que –al niño se le construye activamente un código en que la escisión entre objeto bueno y malo es la forma en que debe percibir los objetos” (p. 62). Considero, sin embargo, que, tratándose del yo ideal, lo parcial no hace referencia únicamente a la dicotomía bueno-malo, sino a que la diversidad de rasgos que caracterizan a un sujeto es anulada y sólo prevalece uno de ellos. Entonces, en el código que se le transmite al niño no sólo se le propone la forma binaria de pensar –todo/nada, bueno/malo, bello/feo, listo/tonto, etc.–, sino que en ese código sólo se incorpora el rasgo único, mientras que los demás no existen o no importan. De este modo, puede pensarse una diferencia más entre ideal del yo y yo ideal: el ideal del yo proviene del propio yo que desea ser nuevamente el falo de la madre, mientras que el yo ideal le es impuesto desde las valoraciones

parentales; en otras palabras, el ideal del yo es lo que el yo quiere ser, el yo ideal es lo que el yo siente que debe ser.

El superyó y el complejo de Edipo

La propuesta lacaniana acerca del edipo ayuda a entender que las instancias ideales se forman a partir del deseo –el del niño y el de sus padres– que, a partir de la aparición del yo, no es sólo de placer erógeno, sino de amor. Sin embargo, no cubre los mismos fenómenos que el complejo de Edipo en el sentido freudiano, por lo que no se puede prescindir de este. Si el Edipo lacaniano se sitúa en el plano del ser –querer ser o deber ser–, tal vez el complejo de Edipo freudiano puede situarse en el de terreno del hacer o desear hacer y tiene como núcleo la sexualidad.

Recordemos que la sexualidad fue implantada en el niño apuntalada en la satisfacción de necesidades vitales. En el momento en que se conforma el yo libinizado opera la represión primordial sobre las pulsiones autoeróticas; los procesos que se gestan en el yo y el narcisismo funcionan como contrainvestiduras que ayudan a inhibir la descarga inmediata de la pulsión y ésta obliga al yo a un trabajo cada vez más complejo para dar cumplimiento a la exigencia pulsional. Así, el niño renuncia a la satisfacción oral que le brindaba el pecho materno y, después, al placer anal cuando aprende los hábitos de limpieza; estas renunciaciones son necesarias para el desarrollo psíquico. La preponderancia erógena se desplaza de lo oral a lo anal y, por último, a lo fálico; en este último período tiene lugar el complejo de Edipo, cuyo heredero es el interés principal de

este apartado: el superyó. Haré abstracción de las diferencias entre el complejo de Edipo en el niño y en la niña, para poder enfocar la exposición en la creación de la instancia superyóica.

En *El yo y el ello*, Freud (1923) retoma el hallazgo de que “un objeto perdido se vuelve a erigir en el yo, vale decir, una investidura de objeto es relevada por una identificación” (p. 30). Si la identificación primaria es el mecanismo fundacional del yo, las identificaciones posteriores, secundarias, contribuyen a moldearlo. Las relaciones que el yo establece son con objetos totales, personas: la madre y el padre, principalmente y en ese orden. Para el niño, su madre es el principal objeto amoroso y el padre es la figura principal de identificación; durante algún tiempo coexisten estas dos relaciones sin afectarse entre sí, pero, cuando los deseos sexuales hacia la madre se refuerzan, el padre se convierte en un obstáculo y surge el deseo de eliminarlo. Además, el niño descubre que el pene, tanpreciado para él en ese momento, “es patrimonio común de todos los seres semejantes a él” (Freud, 1923b, p. 147); para él era incuestionable la existencia de pene en toda persona, por lo que en un principio desestima su propia percepción o cree que en las niñas el pene aún es muy pequeño, pero crecerá. Finalmente la falta de pene es innegable, pero no como algo natural, sino “como resultado de una castración” (p. 147), es decir, que todo mundo tiene un pene, pero a ciertas personas se lo han cortado probablemente como castigo a deseos prohibidos como los del propio niño.

—Si la satisfacción amorosa en el terreno del complejo de Edipo debe costar el pene, entonces por fuerza estallará el conflicto entre el interés narcisista de esa

parte del cuerpo y la investidura libidinosa de los objetos parentales. En este conflicto triunfa normalmente el primero de esos poderes: el yo del niño se extraña del complejo de Edipo” (Freud, 1924, p. 184). Es necesario puntualizar que la madre no es objeto amoroso exclusivo para el niño, pues también el padre lo es. Así como la madre introdujo excitación sexual mientras cuidaba al niño, el padre, aunque en menor medida, también lo hizo si participó en los cuidados y caricias al bebé. Por tanto, la madre también es vista como rival cuando las aspiraciones libidinales recaen en el padre, de modo que la angustia de castración provoca el abandono de ambos objetos. *—Así [...] se puede suponer una sedimentación en el yo, que consiste en el establecimiento de estas dos identificaciones, unificadas de alguna manera entre sí. Esta alteración del yo recibe su posición especial: se enfrenta al otro contenido del yo como ideal del yo o superyó”* (Freud, 1923, p. 36).

Entonces, en la formación del superyó confluyen varios elementos: del lado del niño, los deseos sexuales dirigidos a los padres, la predominancia de lo fálico y el narcisismo ligado al pene, y la necesidad de ser amado por los padres; del lado de estos, las prohibiciones y amenazas. Ante este panorama, la mejor solución es aceptar las prohibiciones para conservar su pene y el amor parental; para ello, el niño se identifica con el aspecto prohibitivo de los padres, el cual, una vez introyectado opera como una formación reactiva que contribuye a la represión del complejo de Edipo. De esto resulta un imperativo paradójico: *—Así (como el padre) debes ser» [y] «así (como el padre) no te es lícito ser, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas»* (Freud, 1923, p. 36). Destaco la última parte del segundo imperativo, que se refiere a la prohibición

de *hacer* ciertas cosas; la aceptación de la autoridad, de las reglas y prohibiciones que la cultura requiere de cada individuo para mantenerse como tal tiene su lugar, entonces, en el superyó.

Como hemos visto, en cada momento de la conformación del aparato psíquico, el otro interviene de un modo que no sólo es contingente, sino estructurante. Inscripciones, pulsiones, identificaciones, prohibiciones, todas están en relación directa con la madre, el padre. Desde esta lectura de la obra de Freud, en la que se basan Jean Laplanche y Silvia Bleichmar, la historia del sujeto permite plantear hipótesis sobre el funcionamiento del aparato psíquico sin que éste quede atrapado en esa historia y en ese otro, u otros, que lo estructura.

Otra virtud de esta perspectiva es que permite recuperar aportaciones de otros autores, como Melanie Klein y sus seguidores. Klein se ocupó del funcionamiento psíquico desde edades muy tempranas partiendo de la idea de desde el nacimiento hay inconsciente, pulsiones, yo, y que todo lo que sucede en la psique obedece a una dinámica interna que en poco o nada es afectada por la presencia del otro. Sin embargo, haciendo un lado el carácter endógeno del funcionamiento psíquico que Klein describe, se pueden comprender numerosos fenómenos clínicos.

CAPÍTULO 5. LO INTRAPSÍQUICO

Una vez que hemos revisado, brevemente, la intersubjetividad, en este capítulo se ahonda en lo intrapsíquico, específicamente en la teoría de la angustia y en la fantasía.

La angustia

Al hablar de temores desde el enfoque psicoanalítico, es necesario remitirse al concepto de angustia. Laplanche (1981a) distingue dos teorías diferentes de la angustia en la obra de Freud. La primera, que corresponde al periodo 1895-1900, es una teoría económica: «La angustia es energía sexual *no elaborada* a la cual le es rehusada la vía de cierta elaboración, y que se descarga de manera más o menos anárquica.» Pero también se trata de «una libido [...] no «no-elaborada», sino *despegada* de sus representaciones, en particular por el peso de la represión» (p. 61). Es decir, la angustia se debe a que la libido circula libremente, sea porque nunca se ha unido a una representación o sea porque la represión la ha separado de ella.

La segunda teoría, de 1925, es más compleja, pero esquemáticamente se puede decir que se considera como una reacción al peligro o una preparación para él. El yo es el lugar en que surge la angustia y también es su posible causante, puesto que puede repetirla por su propia cuenta y usarla como señal de alerta. Por lo tanto, vista de este modo, la angustia está en relación con experiencias del

pasado que ella repite al mismo tiempo que ofrece protección contra nuevas situaciones, potencialmente, angustiantes (Laplanche, 1925).

En la primera teoría existe una disyuntiva con respecto al origen de la angustia. Por un lado, Freud contempla la posibilidad de que la angustia se deba a experiencias del pasado de las cuales ella constituye una rememoración; es decir, la angustia vivida en el pasado se extiende a nuevas esferas de la vida del individuo. Por otro lado, Freud encuentra que la angustia es una descarga somática de la excitación sexual insatisfecha. Cuando la tensión endógena rebasa cierto umbral adquiere un valor psíquico y entra en relación con grupos de representaciones que median con la acción encaminada a calmar dicha tensión. —Si la reacción específica no puede producirse, crece desmedidamente la tensión psicofísica (la tensión sexual)” (Freud, 1895a, p. 231) y, por tanto, se vuelve perturbadora.

De acuerdo a Laplanche (1981a), Freud privilegió la explicación fisiológica, pero sin suprimir por completo la explicación psicológica. Sin embargo, la explicación fisiológica no es puramente fisiológica, pues Freud considera que, para que la angustia surja, es necesario que la excitación somática no pueda elaborarse en el nivel psíquico: —el anudamiento psíquico que se le ofrece [a la tensión] permanece insuficiente, es imposible llegar a la formación de un afecto sexual porque faltan para él las condiciones psíquicas: así, la tensión física no ligada psíquicamente se muda en [...] angustia” (Freud, 1895a, p. 232). Es decir, no basta que la excitación sexual no sea satisfecha para que surja la angustia,

sino que es necesario que, además, tal excitación no se sea elaborada a nivel psíquico.⁵

En 1917, Freud agrega puntualizaciones importantes a esta primera teoría de la angustia. Ya que ésta se presenta tanto en los neuróticos, como en personas —sanas”, Freud (1917) distingue entre una *neurotische Angst*, angustia neurótica, y una *Realangst*, angustia realista. Laplanche (1981) explica que la primera es una angustia —ante un peligro fantasmático o interno” y la segunda es —ante un peligro real” (p. 63). Sin embargo, la *Realangst* no es tan realista si se analiza un poco más, ya que lo verdaderamente realista es la evasión del peligro y no la angustia en sí misma, que, no obstante, es necesaria como señal para que el individuo huya del peligro. Para poder servir como señal, *Angstbereitschaft*, bastaría con que la angustia se presente en un nivel mínimo, pero no siempre ocurre de esta manera y, aunque se trate de un peligro real, la angustia puede ser tan intensa que incluso impide al individuo reaccionar de la mejor manera; Freud llama a esta angustia *desarrollo de angustia, Angstentwicklung*. La división entre angustia neurótica y realista se vuelve menos clara si se consideran estas posibilidades; de hecho se puede decir que toda angustia tiene un componente patológico, pues la

⁵ “La elaboración consiste en ligar energía indiferenciada con cierto contenido ideativo o representaciones. Por tanto es una «ligazón» que impide que esta energía fluya libremente y se adhiera a ciertas representaciones. También puede ocurrir el proceso inverso, «desligazón», en el cual la energía se separa de las representaciones por efecto de la represión; en este caso la angustia aparece nuevamente. La elaboración, o ligazón, puede presentarse en tres niveles. En el nivel más bajo, la energía se liga a un afecto, que es “un conjunto organizado (es allí donde entra la ligazón evidentemente) de descargas motoras que se añaden a cierta sensación de placer y displacer” (Laplanche, 1981a, p. 51) y que se distingue de la angustia en que en ésta no existe tal organización, por el contrario, las descargas son anárquicas. “El afecto es entonces ya cierta estructura significante, lo que no quiere decir, empero, que tenga necesidad de representaciones para ser cualificado” (p. 51). El segundo nivel es la ligazón a representaciones, arriba mencionada, y en el tercero está la ligazón entre sí de grupos de representaciones.

angustia de preparación puede convertirse en desarrollo de angustia y luego en crisis de angustia.

Para comprender mejor la angustia, Laplanche (1981a) la contrasta con el *susto*,⁶ *Schreck*, y *miedo*, *Furcht*. En cuanto al par angustia-susto, el susto se caracteriza por que el individuo no está preparado para la amenaza, pues es sorpresiva su aparición, y por que desborda la capacidad de control del sujeto. El susto está presente en la experiencia traumática, mientras que la angustia, por el contrario, ayuda a evitarla fungiendo como señal de alerta que permite al individuo prepararse para el peligro. Freud (1895a) pensaba que la experiencia deviene en traumatismo cuando no se puede integrar con otras representaciones o grupos de ellas —es decir, la experiencia no se elabora en el tercer nivel de ligazón— y, por tanto, se reprime.

En el *Proyecto de psicología* (1895b, pp. 394-403), Freud dice que el desbordamiento del susto se debe a que existen dos escenas que se traslapan y que, a pesar de provenir de dos momentos distintos, la primera no sirve como preparación para la segunda; de hecho, es la que permite el desbordamiento en la segunda. La primera escena ocurre cuando el niño no dispone de los medios simbólicos para asimilar la sexualidad, es decir, la experiencia no se liga a ninguna representación, sino que permanece en el sujeto hasta que se convierte en fuente

⁶ Laplanche (1981a) traduce *Schreck* como *effroi*, que Carmen Michelena tradujo al español como *espanto*. Los términos francés y español guardan correspondencia en su significado, pues ambas denotan un miedo muy intenso, pero no contiene el elemento sorpresivo e inesperado de *Schreck*. En cambio, *susto* guarda una correspondencia mayor con *Schreck*, por lo que se usará esta palabra en vez de *espanto*. Susto: impresión repentina causada por miedo, espanto o pavor (DRAE), impresión momentánea de miedo causada por algo que aparece inesperadamente (María Moliner). Espanto: efecto de una amenaza o demostración con que se infunde miedo (DRAE), miedo muy intenso que impulsa a huir (María Moliner). El sentido particular que Freud le da a *Schreck* se aclara en el texto. José Luis Etcheverry tradujo *Schreck* como *terror*.

de pulsiones. La segunda escena sobreviene cuando, por alguna asociación, se evoca la primera en la pubertad, que es un período en el que el desarrollo fisiológico y psíquico permite al sujeto comprender la sexualidad. Entonces, la primera escena, que desde su ocurrencia en la infancia estuvo en el interior del sujeto, cobra sentido, toma por sorpresa al yo y lo desborda.

Al considerar el otro par, angustia-miedo, se pone de relieve el problema de la relación de la angustia con el objeto. Laplanche (1981a) describe el uso común que tiene *Furcht* en alemán: se refiere a una “reacción adaptada a su objeto” (p. 74) que implica cierto grado de racionalidad. Entonces, *Furcht* es un afecto que ayuda al individuo a actuar racionalmente frente a un peligro. Para Freud (1917/1976), la diferencia entre *Furcht* y *Angst* es que en el primer término el acento recae en el objeto, mientras que en el segundo el acento recae sobre el estado y hace abstracción del objeto. Freud agrega que la angustia “lleva adherido un carácter de *indeterminación* y *ausencia de objeto*; y hasta el uso lingüístico correcto le cambia el nombre cuando ha hallado un objeto, sustituyéndolo por el de *miedo* [*Furcht*]” (Freud, 1926/1976, p. 154). A pesar de estas precisiones terminológicas, Freud prescinde por lo general de *Furcht* incluso cuando existe un objeto definido, como en el caso del pequeño Hans, donde Freud habla de *Angst vor dem Pferde*, angustia ante los caballos (Laplanche, 1981a). La razón que aduce Laplanche para este uso es que no hay miedo, *Furcht*, que no contenga un trasfondo de angustia, *Angst*. A la inversa también es cierto, toda angustia termina por revestirse con la máscara del miedo.

Acerca de la angustia infantil, en las *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1917), Freud considera que ésta no es otra cosa que libido que no se emplea por la pérdida o ausencia del objeto amado. La angustia nuevamente es una descarga anárquica de libido que no encuentra su objeto y que, por tanto, se acumula hasta producir el desbordamiento y, luego, la descarga. Ahora bien, la angustia infantil es repetición de una angustia prototípica, que es la que se experimenta en el nacimiento en tanto que es la primera separación entre el niño y su madre. Al nacer, el niño deja de recibir su alimento y oxígeno de la forma en que estaba acostumbrado y experimenta reacciones anárquicas y catastróficas; esta vivencia constituye una autointoxicación que se manifestará en toda angustia futura. Laplanche (1981a), por su parte, agrega que la vulnerabilidad del niño pequeño no tiene nada que ver con la angustia, porque el niño no tiene conciencia de los peligros reales, como se demuestra en conductas atrevidas: trepar a cualquier sitio, tragar cualquier cosa.

En 1925, Freud llega a la castración y al complejo de castración, concepto que, dice Laplanche (1981a), implica cierta universalidad y que hay “una organización de las representaciones por referencia a tal o cual imagen traumatizante” (p. 142). Para fundamentar el lugar que quiere darle al complejo de castración, Freud (1926) traza una historia en la que aparecen precursores que se caracterizan por contener angustia, angustia de separación, y por presentar una dialéctica entre lo total y lo parcial. Al mismo tiempo, puntualiza Laplanche (1981a), estos precursores se distinguen por “la posición del sujeto en orden a la

estructura relacional en cuestión” (p. 142) y por cómo se relaciona la angustia con la realidad.

Laplanche (1981a) desarrolla con mayor profundidad la idea de los precursores de la angustia de castración. El primer precursor es el nacimiento; en él la angustia es automática y su expresión es corporal, sin que haya representaciones que medien. Es el propio niño lo parcial que se separa de la madre, pero esto vale solo para la madre, es decir, para el niño no existe ninguna estructura relacional, sólo para la madre. El peligro es hiperreal, pero no se relaciona con la angustia, pues el niño no reconoce tal peligro.

Después se presenta el amamantamiento, en el que el pecho aparece como un objeto parcial que se le ofrece y se le retira al niño y en esa medida en que se le priva de él, el niño sufre una castración, que, según Laplanche (1981a), no puede ser plenamente identificada con la castración porque, cuando el pecho se retira, el niño está, idealmente, satisfecho. Pero en el fantasma de la madre, el niño sigue siendo el objeto parcial. El tercer precursor es la defecación, que es la primera separación real del cuerpo del niño e introduce la dialéctica del don y el intercambio.

Después de estos tres precursores aparece la castración. La realidad, dice Laplanche, se encuentra reducida al mínimo, incluso ausente, en este momento, es decir, la angustia ya no está en relación con la realidad, sino con el fantasma. El niño por fin es partícipe de la estructura en la que está inserto.

En *Inhibición, síntoma y angustia* (1926), Freud reubica la angustia en relación con el proceso defensivo; encuentra en ella el motivo de la represión y

abandona la idea de que ésta transforma la libido en angustia. Además, coloca el yo en el lugar central de su teoría de la angustia y propone que el yo es el lugar de ésta y, al mismo tiempo, su productor, con lo cual Laplanche (1981a) no está de acuerdo. Así, el yo utiliza la angustia como una señal para desencadenar el proceso defensivo.

Esta línea de pensamiento lleva a Freud a una conclusión en contra de la cual Laplanche se proclama: —~~a~~ exigencia pulsional no es un peligro en sí misma, muy por el contrario, lo es sólo porque conlleva un auténtico peligro exterior, el de la castración” (Freud, 1926, p. 120). Esto implica en el caso de las fobias, que dieron el material esencial para la teoría de la angustia, que sólo se trata del encubrimiento del verdadero objeto temido. Laplanche (19181a) argumenta contra la castración considerada como amenaza real causante de angustia que la castración es fútil como amenaza exterior y nunca se ha realizado (o sólo en casos excepcionales), y que el niño, como el mismo Freud dijo en las *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1917), no se percata de los peligros reales como lo manifiesta su conducta imprudente.

Además, esta conclusión de Freud convertiría al síntoma en la sustitución de un peligro interior por otro exterior y se prescinde de la máxima que Freud propuso en *La interpretación de los sueños* (1900): el cumplimiento de deseos. Por lo tanto, el síntoma deja de ser la manifestación del deseo y, a la vez, de la prohibición, para convertirse sólo en un miedo que sustituye a otro miedo.

Freud no adoptó una concepción de la angustia como definitiva. Incluso en *Inhibición, síntoma y angustia*, donde afirma categóricamente que —~~a~~ angustia

nunca proviene de la libido reprimida” (p. 104), se muestra dubitativo. Freud reconoce que esta afirmación está en franco desacuerdo con sus ideas anteriores; sin embargo, traza nuevamente el camino que lo llevó a esa concepción y dice: —a puede desecharse que la libido de los procesos-ello experimenta una perturbación incitada por la represión; en consecuencia puede seguir siendo correcto que a raíz de la represión se forme angustia desde la investidura libidinal de las mociones pulsionales” (1926/1976, p. 105). Finalmente, Freud se confiesa incapaz de conciliar estas dos teorías.

Melanie Klein (1948/1971) explora nuevos caminos para comprender la angustia partiendo de la concepción que Freud intentó rechazar en 1926, como se acaba de ver, sin un éxito completo. De su lectura de Freud, Klein concluye lo siguiente:

a) En los niños pequeños, es la excitación libidinal insatisfecha lo que se transforma en [angustia]; b) el contenido más primitivo de la [angustia] es el sentimiento que tiene el niño debido al peligro de insatisfacción de su necesidad por el hecho de la ausencia de la madre” (1948, p. 236).⁷

⁷ En la traducción de Hebe Friedenthal de este trabajo de Melanie Klein, y en general de su obra en español, aparece el término *ansiedad* y no *angustia*. Considero justificado hacer este cambio en la traducción porque Klein está abordando exactamente el mismo tema que Freud; es sólo en la traducción al español donde se pierde este parentesco. Hay que recordar que Klein escribió originalmente en alemán, pero, a causa del nazismo, tuvo que refugiarse en Londres. También hay que recordar que ella se consideró una continuadora de la obra de Freud. La divergencia de los términos kleinianos y freudianos en español se debe únicamente a la traducción. La obra de Klein fue traducida al inglés por Alix Strachey, esposa de James Strachey, quien tradujo y anotó la *Standard Edition* de la obra de Freud. En inglés se conservó la correspondencia entre la terminología de Freud y de Klein. Así, *Angst* se tradujo como *anxiety* en la obra de ambos autores. Sin embargo, la obra de Freud se tradujo al español directamente del alemán, mientras que la de Klein se tradujo del inglés. La *Angst* de Freud pasó al español como *angustia* y la *anxiety* de Klein como *ansiedad*. Lo mismo ocurre con la *pulsión* de Freud y el *instinto* de Klein. Tanto Freud, como Klein usaron el término *Trieb* y en ambos casos se adoptó *instinct* en inglés. Por tanto, he decidido ajustar los términos.

Estas conclusiones partir de la lectura de Freud adoptan la siguiente forma en el modelo de Klein: –al [angustia] se origina en el miedo a la muerte” (1948, p. 238). Haciendo, por el momento, caso omiso del equívoco contenido en esta afirmación, que Laplanche (1981b) señala, este miedo a la muerte es resultado del peligro que representa para el organismo la pulsión de muerte. Para Klein, entre el yo y el ello existe un odio mutuo, porque el ello, mediante las pulsiones, ataca al yo sin cesar. Además, tras el clivaje del objeto, el ello recoge la parte mala; por tanto, el ello es un objeto doblemente malo y persecuidor: toda excitación, interna o externa, aumenta la violencia del ataque del ello.

En este punto, Laplanche (1981b) encuentra una coincidencia entre Freud y Klein que está más allá de los términos que usan: –el ataque interno del yo por la libido, según Freud, es exactamente lo mismo que el peligro y el ataque interno del yo por parte de la pulsión de muerte, según Melanie Klein” (p. 231). Ahora bien, la formulación de Klein plantea dos cuestiones; por un lado, la idea de muerte en el inconsciente y, por otro, la prioridad o no del tiempo autodestructivo en la pulsión de destrucción.

Klein (1948) manifiesta su desacuerdo con Freud sobre la cuestión de la idea de muerte en el inconsciente:

En “Inhibición, síntoma y angustia”, Freud expuso razones para no considerar el miedo a la muerte (o miedo por la vida) como [angustia] primaria. Basó su enfoque en su observación de que –el inconsciente no parece contener nada que sustente el concepto de aniquilación de la vida.” También señaló que nada parecido a la muerte puede nunca ser vivenciado, excepto posiblemente el desmayo y concluyó

que –el miedo a la muerte debe considerarse como lo análogo al miedo a la castración.” Yo no comparto su enfoque... (p. 238)

Laplanche (1981b) tampoco concuerda con esta tesis freudiana, porque la muerte es una experiencia negativa, una ausencia, una *nada* que no puede ser representada, puesto que una representación sólo puede ser positiva, sólo puede representar una presencia, un *algo*. El desmayo —que, aunque puede dejar una huella mnémica asociada con algún detalle del momento en que ocurrió, es en sí mismo irrepresentable, porque también es una experiencia negativa— tampoco puede ayudar a formar una representación de la muerte.

Ahora se puede comentar el equívoco de la afirmación de Klein (1948) arriba mencionado: –al [angustia] se origina en el miedo a la muerte”. Consiste en que Klein busca el origen de lo primario, la angustia, en lo secundario, el miedo a la muerte. El miedo, a diferencia de la angustia, está tematizado, es decir, ligado a una representación, por lo que en el inconsciente, caracterizado por la separación entre afecto y representación, no puede hacerse presente un *miedo a* como causa de una angustia sin objeto. En cambio, la siguiente afirmación de Klein resulta más acertada: –al [angustia] es provocada por el peligro que amenaza al organismo proveniente de la [pulsión] de muerte” (1948/1971, p. 238). Basta aclarar que por organismo debe entenderse tanto organismo fisiológico, como organismo psíquico. Esta idea queda más clara cuando Klein dice:

Pensaría también que, si suponemos la existencia de una [pulsión] de muerte, suponemos por la misma razón que hay, en los niveles más profundos del psiquismo, una respuesta a esta [pulsión] bajo la forma de miedo de aniquilación

de la vida. Así, desde mi punto de vista, el peligro proveniente del trabajo interno de la [pulsión] de muerte es la causa primera de la [angustia] (1948, p. 239)

Como señala Laplanche (1981b), ya no es necesario recurrir a la idea de muerte para explicar la angustia, pues la idea de aniquilación de la vida ocupa su lugar. Aunque el aniquilamiento está en la nada, —al angustia de aniquilamiento no supone necesariamente la idea de la nada” (p. 235), sino la idea de un peligro que amenaza la vida. En la medida en que no se trata de una angustia ligada a la muerte, a la idea de la muerte, más que una angustia-de-muerte se trata de una angustia-muerte, angustia-aniquilamiento.

En cuanto al tema de la prioridad de lo que Laplanche llama *tiempo auto*, el tiempo en que la pulsión toma al individuo mismo por objeto, en Klein (1948) se trata del segundo momento de la pulsión:

La amenaza al yo, proveniente de la [pulsión] de muerte que opera interiormente, se halla ligada a los peligros que siente provenientes de la madre y del padre en tanto devoradores interiorizados y culmina en el miedo a la muerte (p. 240).

El objeto devorador es tal, porque el niño proyecta en él sus pulsiones de muerte. Laplanche (1981b) ve en esta propuesta de Klein una —~~et~~ero-agresión, una agresión que sólo se revela y se especifica al encontrar sus objetos en el exterior” (p. 240). La agresión interna, entonces, no está claramente diferenciada de la externa, porque la pulsión de muerte necesita de las representaciones que provee el mundo externo para formar el fantasma de lo que ataca y de lo que es atacado.

Para matizar la imagen que Klein da del psiquismo infantil, caracterizado por una incesante y violenta lucha interior, Laplanche opone las observaciones de

niños pequeños de la propia Klein, en las que aparecen niños más calmos y sonrientes. Laplanche dice que

la interpretación kleiniana proporciona una suerte de modelo teórico que hace interpretarse en un solo tiempo, en un momento mítico, lo que se ha constituido en múltiples tiempos, en la constitución e interiorización de imágenes fantasmáticas (1981b, p. 242).

Un buen ejemplo de la interpretación de Klein y de la reinterpretación de Laplanche (1981b) es la del nacimiento, como suceso traumático. Klein considera que el pecho es el objeto esencial en que se proyecta la pulsión de muerte desde el momento mismo del nacimiento (aunque en otras ocasiones lo considera como el objeto que compensa la irrupción de muerte desde el interior). Por su parte, Laplanche, ciñéndose a Freud, considera que al nacer no puede hablarse de objeto, por lo que, al no haber un afuera, la pulsión se queda estancada y el ataque sólo puede ser interior. La pulsión sólo puede proyectar su ataque, dirigirlo hacia el exterior, cuando encuentra un objeto.

El objeto que recibe las proyecciones del niño es, posteriormente, introyectado; de esa forma se constituye el *objeto-atacante-interno* o, como Laplanche lo llama, *objeto fuente*; este objeto es excitante y persecutorio; es la pulsión misma implantada mediante la seducción. Entonces, la pulsión tiene su origen en el clivaje del objeto que separa su parte mala —excitante— de su parte buena —apaciguadora—; —cada vez que el objeto apaciguante [sic] y satisfactor se aleja [...] es el objeto excitante, por contragolpe, el que se interioriza” (1981b, p. 248).

La fantasía

En las secciones anteriores, el dibujo-relato de la mamá furiosa de J, el miedo de la niña en la consulta de Winnicott a que degüellen a su hermano, el sueño de Andrés en el que los dráculas son, en realidad, sus papás, y el miedo de Elli de que su papá la mate son la expresión de una fantasía. Laplanche y Pontalis (1983) definen fantasía como “guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente”. En esta definición resuena lo que Freud (1900) aseveró del sueño: “es el cumplimiento (disfrazado) de un deseo (sofocado, reprimido)” (p. 177). Otra formulación de lo que es el sueño, que a Freud le pareció buena, puesto que la citó en una nota agregada en 1911 a *La interpretación de los sueños*, es la de Otto Rank: “Esueño, sobre la base y con el auxilio de un material infantil-sexual reprimido, figura disfrazados y con ropaje simbólico unos deseos actuales, por lo general también eróticos” (p. 177, n. 11).

El paralelismo entre el sueño en adultos y la fantasía en niños fue reconocido por Klein (1932). “E niño expresa sus fantasías, sus deseos y experiencias por medio de juegos y juguetes [...] y utilizando] el mismo lenguaje que nos es familiar en los sueños y sólo comprenderemos totalmente este lenguaje si nos acercamos a él como Freud nos ha enseñado a acercarnos al lenguaje de los sueños” (p. 27). Diego García Reinoso (1984) muestra acuerdo con esta idea cuando dice “el juego, como el sueño y el síntoma, expresan un deseo, un deseo reprimido, pero también expresa un deseo de jugar o de soñar”

(p. 36). Lo que interesa resaltar en este momento es que sueño y fantasía tienen en común los mecanismos de formación. En cambio, la afirmación categórica de que sueño y fantasía son *sólo* la expresión de un deseo no será un *a priori* para esta investigación.

Al decir que el juego es el medio en que las fantasías se materializan, se retoma la concepción de Winnicott (1971), quien considera que el juego —el jugar, *playing*— abarca cualquier actividad lúdica y creativa, desde el juego infantil hasta la creación artística, pasando por cualquier expresión plástica o creativa. La gran importancia que Winnicott da al juego es evidente en su idea de que la psicoterapia se lleva a cabo en la superposición de la zona de juego del paciente y la del terapeuta. La cercanía del juego y el sueño es mayor cuando se trata del juego infantil, pues el —inconsciente [de los niños] está en más estrecho contacto con lo consciente” (Klein, 1932, p. 29). Por tanto, para poder interpretar el juego infantil, es necesario ahondar en los mecanismos de formación del sueño.

En *La interpretación de los sueños*, Freud (1900) distingue contenido manifiesto de contenido latente. El primero es lo que el soñante recuerda, lo que ocurre y se dice en el sueño, las personas y las cosas que aparecen, incluso —a juzgar por el sueño en que su amigo R. es su tío— los sentimientos. En cambio, el contenido latente es el verdadero significado del sueño, pero no accede a la conciencia del soñante por la censura. A ésta se debe también, que los contenidos inconscientes que dan origen al sueño se distorsionen y adopten la forma recordada y relatada por el soñante.

El tema de los sentimientos y afectos en el sueño es de especial interés para este trabajo. En el sueño mencionado,⁸ Freud siente gran ternura hacia su amigo/tío; sin embargo, lo que su interpretación le revela es que esa ternura en realidad encubre el hecho de que piensa que su amigo era un imbécil. La asociación que lo lleva a esta idea es una especie de ecuación: amigo R. = tío (contenido manifiesto); el padre de Freud pensaba que su hermano, el tío en cuestión, era un imbécil por cometer un fraude que lo llevó a la cárcel, es decir, tío = imbécil (asociación); por tanto, amigo R. = imbécil (contenido latente). Ahora bien, la ternura del sueño no forma parte de esta cadena que va de lo manifiesto a lo latente; de hecho, su papel consiste en obstruir esa derivación, en disimular esta idea, al menos así lo explica Freud.

En la interpretación freudiana de los sueños, los afectos no tienen gran relevancia, como en el ejemplo anterior. Esto es notorio en el sueño de una de sus pacientes en el que su único sobrino —tenía otro sobrino, que había muerto y al que quería más que el que aún tenía— estaba en su ataúd (Freud, 1900). La paciente, sabedora del supuesto de que todo sueño es la realización de un deseo, se pregunta si el deseo expresado en el sueño es de que su hermana se quede sin hijos o de que mejor hubiera muerto este sobrino y no el otro. Por su parte, Freud, sabedor de la historia de esta paciente, encuentra que el deseo expresado en el sueño es el de ver al hombre amado; así como estuvo presente cuando su sobrino más querido murió, si muriera el otro, tendría la oportunidad de tenerlo

⁸ †- El amigo R. es mi tío. Siento un gran cariño hacia él. II. Veo ante mí su rostro algo cambiado. Parece alargado y destaca específicamente una barba amarilla que lo enmarca”

cerca otra vez. Ni en el relato del sueño ni en la interpretación hay mención explícita de los afectos, o de su ausencia; sin embargo, surge la pregunta, tomando en cuenta el papel de la censura en el paso de lo latente a lo manifiesto: ¿para esta mujer, era más tolerable asistir a la muerte de su único sobrino que reconocer el deseo de estar con el hombre amado? Según la premisa freudiana, la respuesta debería ser sí. Sin embargo, si bien no se podría calificar como incorrecta esta interpretación, sí como incompleta.

Al referirse específicamente a los sueños de angustia, Freud dice tácitamente que en absoluto invalidan su premisa básica. No obstante, su explicación de ellos no corresponde del todo a tal premisa. Dice que la angustia en el sueño sólo está ligada a las representaciones del contenido manifiesto del mismo modo en que el miedo se liga a un objeto en la fobia, es decir, ni el contenido manifiesto del sueño, ni el objeto fóbico explican la angustia. En última instancia, la libido sexual que no ha encontrado satisfacción es la causante de la angustia en el sueño y en la fobia. En esta explicación, el cumplimiento de deseos no ocupa el primer plano. Además, es de notarse que, al tratar la angustia en estos sueños, Freud no aplica el mismo criterio que usó al referirse a la ternura en el sueño de su amigo R, pues, en su sueño, la ternura era parte del contenido manifiesto y ocultaba, o impedía llegar a, la idea de que R es un imbécil, mientras que en estos otros sueños, la angustia es, por llamarla así, verdadera y son sus causas, también verdaderas, las que habrá que buscar en lo latente que se oculta tras lo manifiesto.

Freud reconoce la dificultad —que en un primer momento no le pareció tal— de ajustar la interpretación de los sueños de angustia a su fórmula de los sueños como cumplimiento de deseos. Si bien en algunos sueños la angustia ayuda a que deseos reprimidos se cumplan, los sueños de angustia están en el —límite donde fracasa la tendencia del sueño a cumplir deseos” (p. 237), porque en ellos están implicados los procesos de producción de angustia y de represión, que están relacionados con las bases metapsicológicas de la teoría freudiana y del psicoanálisis.

Freud dice que la fuente de los sueños siempre está en las vivencias de la víspera del sueño. De ella, las vivencias importantes son las que aportan el material del contenido manifiesto. Puede ser una sola vivencia la que se manifiesta directamente en el sueño, o varias que se conjuntan en una unidad. También puede ser que la vivencia importante aporte el material de forma indirecta, es decir, no es la experiencia importante la que se manifiesta, sino una vivencia simultánea, pero indiferente. Por último, la vivencia reciente puede ser interna, es decir, el soñante recuerda una vivencia pasada; en este caso el recuerdo es la vivencia con que se conforma el sueño.

El sueño también puede contener experiencias de la infancia; sin embargo, por la naturaleza de estas experiencias, a menudo olvidadas, no se puede determinar con certeza qué elementos del sueño corresponden a la infancia. Lo usual es que la vivencia infantil esté representada mediante alusiones; de hecho, es sólo después de interpretar el sueño cuando se puede identificar tal vivencia.

Por último, factores somáticos —sed, hambre, dolor— también pueden aportar material para el contenido manifiesto del sueño sin alterar en nada su esencia.

Estas tres fuentes, la vivencia del día inmediato anterior al sueño, experiencias de la infancia y los factores somáticos, determinan únicamente el contenido manifiesto del sueño. El verdadero sentido del sueño está formado por pensamientos del sueño. La traducción de estos pensamientos al contenido manifiesto se lleva a cabo mediante el trabajo del sueño, el cual está constituido por dos mecanismos: condensación y desplazamiento. La condensación consiste en hacer converger en un solo elemento del contenido manifiesto varios pensamientos del sueño. Estos elementos constituyen *—puntos nodales* en los que confluyen muchos de tales pensamientos” (p. 278); por lo tanto *—son multívocos* en relación con la interpretación del sueño). Es en este sentido que Freud dice que cada elemento del sueño está *sobredeterminado*, es decir, su carga de significados está determinada por múltiples pensamientos del sueño y no por uno solo.

El otro mecanismo del trabajo del sueño, el desplazamiento, se encarga de que los contenidos principales del sueño no correspondan a los pensamientos del sueño centrales; de cierta forma, desvía la atención del soñante hacia lo más alejado del núcleo del contenido latente. A pesar del desplazamiento, el contenido del sueño sigue guardando relación con el núcleo de los pensamientos del sueño; por ello es necesario seguir el curso de las asociaciones del soñante, pues éstas son eslabones intermedios entre contenido del sueño y pensamientos del sueño.

Condensación y desplazamiento operan simultáneamente y corresponden a la intensidad de la censura que pesa sobre los pensamientos del sueño.

MÉTODO

Planteamiento del problema

La historia muestra que los niños han estado expuestos al peligro real de morir a causa del deseo de sus padres (véase De Maus, 1994). De hecho, el infanticidio y el filicidio aún ocurren en nuestra época con la diferencia de que ahora es un acto que la sociedad reprueba. Las *formas atenuadas de filicidio* ocurren cotidianamente; en la psique de los adultos están latentes los impulsos filicidas cuando amenazan al niño de distintas formas: por ejemplo, —*¡ voy a tirar por la ventana si no te callas*” le dice una mujer a su hijo de, quizás un año de edad que llora a bordo de un camión en marcha, —*eres bien chillón, pareces vieja; te vamos a dejar aquí por chillón*” le dice una mujer a su sobrino de unos cinco años de edad que llora porque su mamá fue a comprar algo a un establecimiento en una central de camiones, —*¡ va a llevar ese señor; señor llévese a este niño flojo que no quiere caminar*”, le dicen a otro niño de cuatro años que va pidiendo que lo carguen y se rehúsa a caminar. También se puede citar la canción infantil:

Duérmase mi niño,
y duérmase me ya,
porque viene el coco
y se lo comerá

El platillo llamado niño envuelto y la leyenda de la Llorona —mujer que mató a sus hijos y ahora se lamenta, arrepentida, todas las noches gritando —*ay, mis hijos*”— son otros elementos de la cultura que guardan relación con matar niños.

Estas amenazas externas se conjugan con la experiencia constitutiva de angustia en la estructuración psíquica del niño. En un principio, el niño depende por completo de la madre, porque se encuentra en un estado de absoluta indefensión, la cual experimenta como malestar. Este malestar puede aparecer en distintos grados dependiendo de la presencia-ausencia de la madre y de su capacidad de *reverie*. El niño que demanda satisfacción se queda indefenso ante el aumento de la excitación relacionada con sus necesidades cuando su madre está ausente (Freud, 1926). Mientras más queda expuesto a sus necesidades sin la satisfacción que su madre le procura, el niño experimenta mayor malestar, que después encontrará una primera cualificación como angustia, que es el afecto más indefinido (Laplanche, 1981a). De acuerdo con Freud, (1926), “el yo es una organización, [...] es justamente el sector organizado del ello” (p. 93), por lo que, conforme se desarrolla, busca cualificar ese estado afectivo indefinido. El yo tiene —una aspiración a la ligazón y la unificación” (Freud, 1926, p. 94), por lo que trata de ligar la angustia a alguna representación —segundo nivel de elaboración (Laplanche, 1981a)—, pues de esa manera la cualifica. Ahora bien, las representaciones disponibles para el niño son suministradas por su experiencia inmediata —lo que ve y lo que oye—; estas representaciones se ligan con la angustia y le confieren un carácter más definido: miedo. En este orden de ideas, los padres, especialmente la madre, constituyen el mundo externo para el niño, por lo que las primeras representaciones que crea el niño derivan de las experiencias con ellos y la angustia sólo puede ligarse con las representaciones arcaicas de los padres. De este modo, el miedo a los padres, al menos

considerados como objetos parciales en un primer momento, es parte del proceso de estructuración psíquica. Sin embargo, la experiencia puede someter a más angustia de la que el niño es capaz de elaborar, o bien liga una carga mayor a las representaciones o busca más representaciones a las cuales ligar su angustia. Si la angustia sobrepasa la capacidad de elaboración del niño, su única alternativa es la descarga conductual.

Pregunta de investigación

- ¿Qué papel juega el miedo y las fantasías de los niños de ser abandonados o muertos por sus padres en problemas de conducta infantiles?

Objetivo general:

- Explorar la relación entre el miedo y las fantasías de niños con problemas de conducta a ser abandonados o muertos por sus padres.

Objetivos específicos:

- Describir y explorar fantasías de niños en las que se exprese miedo a morir o a quedar solos
- Identificar condiciones o experiencias que posiblemente se relacionen con la aparición de este miedo y estas fantasías

- Identificar problemas de conducta infantil que posiblemente se relacionen con este miedo y estas fantasías
- Explicar de qué manera puede intervenir este miedo y estas fantasías en problemas de conducta infantil

Método de investigación: estudio de casos múltiples

El método que se siguió en esta investigación es el estudio de casos múltiples, perteneciente a la tradición cualitativa. —⁸ considera que un caso es algo específico, tiene un funcionamiento específico; es un sistema integrado. Como tal, sigue patrones de conducta, los cuales tienen consistencia y secuencialidad, aunque el sistema tiene límites” (Gundermann, 2000, p. 253).

En esta investigación se buscó construir conocimiento que se pueda generalizar y sea aplicable y válido en otros casos, por lo que el método de estudio de casos múltiples es de carácter instrumental. En consecuencia, los casos no fueron con base en su singularidad. Esto no implica que las características específicas de un caso no se hayan reconocido, sino que en el análisis de resultados se destacó lo generalizable.

La generalización del conocimiento obtenido en un estudio de caso se funda en la inferencia lógica o generalización analítica. La inferencia se basa —en la plausibilidad o carácter lógico de los nexos del caso estudiado respecto a una matriz conceptual de referencia” (Gundermann, 2000, p. 270). En la generalización analítica, una teoría —previa o producto de la propia investigación— se usa como

plantilla, molde o red conceptual con la cual se comparan los resultados. Cuando dos o más casos se ajustan a una teoría, se le llama réplica; el valor de los casos aumenta cuando dos o más casos, además de ajustarse a una teoría, no se ajustan a otra. —fferimos que las características presentes en el estudio de casos pueden ser relacionadas a una población mayor no porque el caso es representativo, sino porque nuestro análisis es irrefutable” (Gundermann, 2000, p. 271).

Los criterios para evaluar una investigación cualitativa son propios de este enfoque metodológico (Gundermann, 2000). El primero es la *credibilidad*, la cual se logra mediante una observación persistente y focalizada en los puntos de interés, mediante la triangulación, es decir, contrastando datos de distintas fuentes, y mediante el control de los participantes, quienes opinan sobre las interpretaciones del investigador. En este trabajo, observación participante y entrevista en profundidad fueron las técnicas para obtener el material de análisis, con las cuales se cumplió con este criterio.

Dado el propósito, en esta investigación, de construir conocimiento generalizable, el criterio de *transferibilidad* es de gran importancia. Para cumplir con él se habría requerido de un muestreo teórico o intencional que funcione como un lente de aumento que maximice el objeto y amplíe la información para determinar las condiciones esenciales del fenómeno y poder llevar las conclusiones a un contexto diferente. Esto habría implicado seleccionar niños con problemas de conducta que manifiesten miedos y fantasías particularmente intensos, lo cual no fue posible, pues los participantes fueron niños con problemas

de conducta cuyos padres solicitaron atención psicológica y asistieron a la primera cita. También se puede lograr transferibilidad por medio de la descripción densa, es decir, una descripción exhaustiva o, al menos, tan completa como sea posible para poder hacer las comparaciones necesarias entre dos contextos. En esta descripción se expondrá la información obtenida tanto mediante entrevistas, exceptuando aquella que pudiera revelar la identidad de los participantes, como mediante observaciones.

La *dependencia*, entendida como consistencia de los datos, se logra con ayuda de un investigador ajeno al estudio en cuestión que evalúe el proceso que se ha seguido en la investigación. La supervisión del trabajo por parte de la tutora principal, así como la lectura del trabajo por parte de tutores, permitió que se cumpliera con este criterio. Por último, la *posibilidad de confirmación* implica que un nuevo investigador juzgue la relación entre los datos del estudio y las deducciones y conclusiones del investigador; esto estuvo a cargo de los miembros del comité tutorial del doctorado. En última instancia, todo lector de la tesis contará con material suficiente para juzgar las conclusiones.

Participantes

Participaron tres niños, varones, entre 5 y 6 años de edad; en los tres casos, las mamás solicitaron atención psicológica, porque el niño presentaba problemas de conducta en la escuela o en casa. Se eligieron de estas edades, porque teóricamente la represión secundaria aún no opera y las fantasías se manifiestan con fluidez. Las mamás leyeron y firmaron la carta de Consentimiento

Informado del propio Centro Comunitario —Ulían MacGregor”, donde se especifica que su información puede usarse para fines académicos o de investigación sin revelar nombres ni datos que revelen su identidad. Los nombres que aparecen en este texto no son los verdaderos.

El Centro Comunitario solicitó que los niños que participaran en este trabajo, recibieran atención psicológica por parte del investigador. Por ello, después de obtener la información necesaria para este trabajo, prosiguió una psicoterapia con los niños. De modo que, además del material que se reporta aquí, se cuenta con más datos para la interpretación.

Técnicas para recolectar información

Se utilizaron las técnicas que se privilegian en la investigación cualitativa y en los estudios de caso: la observación y la entrevista en profundidad. Estas técnicas tienen ventajas: evitan descontextualizar las situaciones y alterar la espontaneidad de la acción y del intercambio lingüístico, y son un buen medio para “disminuir las modificaciones que la acción del investigador genera en los detalles característicos del foco de interés, sus relaciones contextuales y la particularidad de los condicionamientos allí existentes” (Gundermann, 2000, p. 277).

Además, se utilizaron técnicas proyectivas usadas en psicodiagnóstico: hora de juego psicodiagnóstico, CAT-A, dibujo de la figura humana.

Entrevista en profundidad con los padres. Las entrevistas tenían el objetivo de obtener una historia del desarrollo del niño. Fueron entrevistas abiertas que incluyeron los siguientes puntos:

1. Problemas de conducta. Historia y posibles causas.

Los primeros cuidados, especialmente la alimentación y en la presencia-ausencia de la madre. Dificultades de la madre para satisfacer la necesidad de alimento del niño. La disposición afectiva de la madre para alimentar al niño. La vivencia de cuidar al niño por parte de la madre; ideas, atribuciones y fantasías de la madre con respecto al niño, sus necesidades y sus demandas, y también con respecto a su propio desempeño como madre. Reacciones, tanto conductuales como afectivas, frente a las necesidades del niño.

2. La disciplina. Cuáles son las reglas. ¿Ambos padres coinciden en ellas? Reacciones ante el incumplimiento de las reglas. Castigos. Regaños. Amenazas; de qué recursos simbólicos se valen los padres para explicar, hacer explícitas o imponer las reglas.

3. Separaciones. ¿El niño ha vivido separaciones prolongadas? ¿Cómo reaccionó ante su ingreso a la escuela? ¿Cómo reacciona cuando debe separarse por breves intervalos de su madre? ¿Tiene hermanos menores? Cambios en la conducta del niño que coincidan con el nacimiento de su hermano

4. Experiencias específicas. Accidentes, de él o de alguien de la familia o cercano a él. O ¿ha sido testigo de algún accidente? ¿Ha habido muertes de personas cercanas al niño?
5. Fantasías. ¿El niño ha expresado fantasías recurrentes? ¿Cuáles son los temas de las fantasías? ¿Algo de lo que haya visto u oído ha causado un interés o preocupación especial?

Observación participante. Se realizó, al igual que las entrevistas, en un cubículo del Centro Comunitario. Se realizó en tres sesiones con cada niño: una fue de dibujos, otra de aplicación del CAT-A y la última fue de juego libre. En esta técnica, el investigador no se limita a observar, sino que interviene para facilitar la expresión verbal, en este caso, de los niños acerca de lo que hacían. Esto permite no sólo obtener detalles más precisos acerca de lo que el niño expresa en su fantasía, sino ayudarlo a profundizar más en ella y desarrollarla. En este sentido, el investigador *participa* en el desarrollo de la fantasía por medio de las preguntas que formula para indagar y, posteriormente, interpretar el contenido manifiesto de la fantasía. Aquí opera el principio de incertidumbre de Heisenberg formulado para las ciencias físicas: la observación, el simple hecho de observar, afecta lo observado, es decir, no se puede aseverar que el fenómeno ocurre tal y como fue observado, sino que los datos son, en cierta medida, producto del acto de observar.

En la sesión de dibujos se les pidió a los niños dibujar una persona. En algunos casos, el niño continuó dibujando y hablando sobre su dibujo; en otros,

fue necesario hacer preguntas o pedir explicaciones acerca de los dibujos. La aplicación del CAT-A siguió el procedimiento común de la prueba. Para el juego libre se utilizaron algunos juguetes que el niño podía usar libremente, pero sin maltratarlos.

Materiales

Videograbadora para las entrevistas y la observación participante; hojas blancas, lápiz y colores para la sesión de dibujo, láminas de CAT-A, y juguetes: muñecos de una familia con dos bebés, sus cunas y un caballito y un trenecito para ellos; animales, carros de bomberos, ambulancias y grúa; un avión y un helicóptero, una muñeca Barbie, soldados, muñecos femeninos y uno masculino, los materiales ya especificados para la hora de juego diagnóstica.

Procedimiento

De la lista de espera del Centro Comunitario, se citó a los padres que habían solicitado para sus hijos, quienes tenían en ese momento entre 4 y 6 años de edad. Entre ellos había niñas; sin embargo, no fue posible comunicarse con ellos o no asistieron a la primera cita. Sólo se trabajó con los cinco casos que aquí se reporta.

Primero se realizaron dos o tres entrevistas con las mamás, y la abuela de uno de ellos, para conocer los problemas de conducta y la historia del niño. Después se realizaron las tres sesiones de observación participante con los niños. Todas las sesiones se grabaron en audio o video y, luego se transcribieron

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Daniel

Daniel tiene 5 años y 5 meses. Es hijo único, vive con su mamá, Sol, y su abuela materna; ve a su papá, Javier, los fines de semana y en ciertas celebraciones. Toda la información proviene de su mamá, excepto por algunos datos que proporcionó su maestra. Aunque su papá fue citado en dos ocasiones, no asistió; de hecho, en las llamadas telefónicas que se le hicieron mostró una actitud muy desconfiada, por lo que no se le insistió más. Daniel cursa el tercer grado de preescolar y su aprendizaje es adecuado para su edad.

Problemas de conducta

En la escuela, Daniel no hace caso a su maestra, la reta y la insulta llamándola *estúpida*. Entre sus compañeros, molesta principalmente a las niñas empujándolas, quitándoles sus cosas o insultándolas. Al entrevistar a la maestra en una visita a la escuela, dijo que, en 18 años como maestra de preescolar, no había tenido un niño que la angustiara tanto como Daniel, simplemente no sabía qué hacer con él. Sol dice que en casa no tiene problemas con la conducta del niño.

Hace dos años, cuando acababa de entrar a preescolar, su comportamiento era peor, pues pegaba con mayor frecuencia y, además, mordía a sus compañeros y a la maestra. Los papás de Daniel delegaron en la escuela la

responsabilidad y no intentaron buscar ayuda; sin embargo, para cursar su segundo año, la admisión de Daniel estuvo condicionada a que su mamá entrara con él durante algún tiempo. Entonces, no hubo más problemas hasta que entró al tercer grado.

Historia

Daniel fue producto de un embarazo no planeado, pero fue un niño deseado por ambos padres. Sol estudiaba en una universidad particular y la dejó al embarazarse. Su madre la apoyó cuidándola y estando al pendiente de qué necesitaba. Aunque nunca vivió con ella, ni pensó hacerlo, Javier también la apoyó económicamente y la llevaba al médico. Sin embargo, a partir del sexto mes de "embarazo"¹, la relación entre ellos se volvió muy tensa, porque no se entendían, y a partir del séptimo, tuvo que estar en reposo absoluto porque había riesgo de aborto. En estos últimos meses, ella se sentía muy presionada y lloraba mucho.

Cuando Daniel nació, era *muy chilloncito*, dice Sol, quien se desesperaba porque no podía calmarlo; ella recuerda que le gritaba *¡ya cállate!*".

Como que yo me desesperaba mucho. De repente sí, como que, no como una buena madre: cuidarlo, atenderlo y eso. A lo mejor, de repente no le hacía caso, o lo dejaba ahí, o gritaba, no sé. Ya después, como que me tranquilizaba y ya lo atendía, lo veía y todo, a ver qué necesitaba [...] Sí, como que me desesperaba porque no le encontraba, no encontraba la manera. Entonces, así como que "es que ya no sé qué hacer" o "¿qué es lo que tú quieres?", o no sé, tratar de

¹ Aunque así lo refirió Sol, técnicamente el riesgo era de parto pretérmino.

*entenderlo a él. Pero, por ejemplo, hubo ocasiones en que yo lo agarraba, pues él estaba muy pequeño; entonces, así como que lo dejaba ahí en la cama. Ya de repente, así como que tal vez yo reaccionaba y así platicaba con él, “a ver, ¿qué tienes?” o cosas así. Pero yo me voy más a **mi poca paciencia** que yo tenía.*

Esta *poca paciencia* con que Sol se describe, en términos de Bion (1962a), es una poca capacidad de reverie, cuya importancia se mencionó en el capítulo 3. Por medio de esta capacidad, la madre recibe los elementos-beta que el bebé expulsa y los transforma en elementos-alfa, que son tolerables para éste, y se los devuelve. En cambio, Sol se sentía invadida por los elementos-beta de Daniel y se los regresaba sin ejercer sobre ellos ningún trabajo de metabolización. Así, el bebé quedaba abandonado en su cama sin recibir palabras ni caricias que crearan vías colaterales para descargar su tensión (Bleichmar, 1993). Entre madre e hijo circulaban impresiones sensoriales y emociones inmodificadas que son sentidas como cosas-en-sí (Bion, 1962a) y que no pueden dar origen a pensamientos. En estas condiciones, el mecanismo de identificación proyectiva puede predominar sobre el aparato para pensar, puesto que la creación de pensamientos es pobre (Bion, 1962b).

Sol considera que su falta de paciencia no sólo se debía a su carácter, sino también a la relación con Javier, que estuvo llena de tensiones debido a que ella quería vivir con él, pero él no. Entonces, cada vez que hablaban, sobre todo por teléfono, ella terminaba llorando y sintiéndose muy frustrada y enojada. Descargaba estas emociones regañando a Daniel o gritándole a su propia mamá. Así, Sol no sólo no ayudaba a metabolizar los elementos-beta de Daniel, sino que lo invadía con los suyos.

La historia de Sol, muy probablemente, tuvo un gran peso; su madre la crió sin ayuda del padre, a quien Sol no conoció, de modo que para cubrir sus gastos siempre tenía que estar trabajando y la dejaba sola o al cuidado de unos tíos que la trataban muy mal. Ella cuenta que le quitaban la ropa y le pegaban con frecuencia; esta situación terminó cuando su madre se dio cuenta de las marcas de los golpes un día que la estaba bañando y la internó en una escuela de monjas casi sin tener contacto con ella. La soledad y la falta de expresiones de amor de parte de su madre marcaron la infancia de Sol, de modo que ella tampoco tuvo contención para sus angustias por parte de algún adulto, lo cual puede dificultar ahora que ella logre hacerlo en su papel de madre.

Por otro lado, la función nutricia y sexualizante de la madre se cumplió (Bleichmar, 1999), pues no hubo dificultades con la alimentación. Ella le dio pecho hasta los 5 o 6 meses y, después, Daniel aceptó el biberón y, poco a poco, otros alimentos. Mientras le dio pecho, Sol cuidó su propia alimentación para poder satisfacer las necesidades nutricionales de Daniel, quien comía mucho desde entonces. Klein (1952) señala que la gratificación y el amor que el bebé experimenta alimentándose del pecho materno ayuda a contrarrestar la angustia persecutoria. Así, la relación madre-hijo apuntalada en la alimentación debió ser muy importante para que Daniel no presentara perturbaciones aún más graves y pudiera desarrollar capacidades cognitivas acordes con su edad.

Así, encontramos estados de placer y estados de dolor, excesivos por su intensidad y frecuencia, ligados al mismo objeto externo (Freud, 1895), lo cual pone al bebé en una situación muy difícil, pues la frustración excesiva impide que

los aspectos satisfactor y frustrante se integren en una misma representación o, en términos de Klein (1952) en un mismo objeto interno. Por ello, éste queda escindido –es decir, se reconocen dos objetos, uno bueno y otro malo– y los impulsos agresivos y libidinales se dirigen a dos objetos internos diferentes. Así como el objeto queda escindido en el psiquismo, éste también sufre una escisión en la que los impulsos agresivos y de odio, por un lado, y los impulsos libidinales y de amor, por el otro, quedan separados. Cuando el niño ha desarrollado un yo que puede reconocer a la madre como el objeto externo que se odia y ama al mismo tiempo, esta escisión impide que el yo integre estas dos corrientes opuestas de impulsos (Klein, 1952).

El hecho de que, antes de entrar a la escuela, Daniel no presentara una conducta problemática puede relacionarse con dos situaciones. Por un lado, su mamá no sólo no toleraba su llanto, sino que descargaba en él su propio enojo; así que cuando Daniel fue capaz de reconocer esta situación, inhibió sus impulsos agresivos. Es decir, en la relación intersubjetiva con la madre, el yo de Daniel estaba sometido a ella por el temor a sus arranques de ira e inhibido para expresar su propio enojo. Por otro lado, el aspecto malo y hostil de la madre quedó escindido y en la relación con la madre real sólo aparece la parte buena de ella; teóricamente, podría esperarse una idealización de la madre que lo protegiera de las partes escindidas de ella (Klein, 1952). El aspecto bueno de la madre también pudo estar relacionado con el hecho de que, en cuestión de objetos, como ropa, juguetes, dulces, Sol no podía negarle nada; lo mismo ocurría con el

papá y la abuela: *todo para Daniel; entonces así como que lo llenábamos y lo llenábamos.*

De acuerdo con Klein (1952), la idealización del objeto bueno pone en marcha otros mecanismos, como el control omnipotente del objeto y la negación de la existencia del objeto frustrante. De modo que cuando Daniel podía relacionarse con su madre, sólo reconocía en ellas los aspectos buenos y expresaba amor a ella, por lo que su conducta no era problemática. Sin embargo, al separarse de la madre idealizada aparecieron los impulsos agresivos, quizá hasta entonces vividos sólo en la fantasía del niño, con toda la intensidad que había estado contenida. De este modo, cuando Daniel entró en la escuela, proyectó en sus compañeros, principalmente en las niñas y en su maestra, todo lo “malo” que había escindido de la figura materna y sus impulsos agresivos pudieron expresarse. Al atacar mordiendo a sus compañeros y a la maestra, Daniel actuaba las fantasías orales de morder y destruir al pecho malo materno al que había quedado ligada tanta frustración. Esta hipótesis también se desprende de Freud cuando dice: “cada vez que la reescritura posterior falta, la excitación es tramitada según las leyes psicológicas que valían para el periodo psíquico anterior, y por los caminos que entonces disponía” (1896, p. 276). Es decir, la agresión y el odio, que nunca fueron tolerados ni metabolizados con la ayuda materna, quedaron fijados en la oralidad y, debido a que no se integraron al funcionamiento psíquico que se iba complejizando, el yo no podía descargar los impulsos por más vías que las inmediatas y directas.

Ese primer año en la escuela fue, además, el peor para Daniel en su casa; he aquí otros fragmentos de la entrevista con Sol:

De repente solía gritarle mucho, “oye Daniel, es que ¿por qué hiciste esto? Mira”. Y Daniel a lo mejor me contestaba, pero como que no me entendía y yo le gritaba. “Oye, es que te estoy hablando” o así, o era darle la nalgada, o era el pegarle. Entonces, este, Daniel así como que de repente me veía y yo siento que me veía con miedo, porque ya sabe él lo que yo le iba a hacer, y hasta me hacía así [hace la mímica de estar asustada y de cubrirse de un golpe]; era medio exagerado, tampoco yo era tan mala, pero sí sabía yo lo que estaba mal. Y ahora, de repente le hace así, pero ya sabe que no le voy a hacer nada. Simplemente hablo con él, pero anteriormente de repente sí le gritaba mucho. También es que todo eso yo siento que a él le hizo mucho daño, por eso de repente él es así. No lo disculpo, pero a final de cuentas, él de los adultos aprende, y en mi caso, pues él aprendió mucho.

Al considerar “exagerado” a Daniel, Sol minimiza el impacto de su comportamiento en su hijo. Era evidente que él se asustaba cuando su mamá se enojaba; tal vez la reacción corporal de Daniel no era sólo para protegerse de un golpe, sino también de los gritos y los regaños. Incluso ahora, que empieza a tomar conciencia de lo que hacía con Daniel, Sol muestra un rechazo a pensar en las consecuencias de sus actos: *tampoco yo era tan mala*. Probablemente, en el universo discursivo que la madre le ofreció al niño, ella era buena y el niño era el problema. Castoriadis-Aulagnier (1977) considera que el papel de portavoz de la madre influye en la estructuración psíquica pues ella —*comenta, predice, acuna al conjunto de manifestaciones*” del niño y, además, *—es representante de un orden exterior cuyas leyes y exigencias enuncia*” (p. 114). Así, la dinámica interna de los

procesos de escisión y los dictados del portavoz guardan una correspondencia: este último reforzaba dichos procesos y estos validaban sus dictados.

De repente, problemas que yo tenía con su papá. Así como que a lo mejor me enojaba con él [con Javier] y a lo mejor me desquitaba con el niño [...] De repente me desesperaba mucho, o me enojaba por equis razón que me haya enojado con él y gritaba, y mi mamá de repente sí como que no sabía ni qué, pero ella no se daba cuenta por qué estaba yo así. A lo mejor Daniel sí, porque Daniel me veía de repente peleando y todo, y de repente colgaba y era así “oye Daniel, oye, ¿por qué no hiciste esto?” [en tono de regaño], cosas así, ¿no? Entonces, ya después yo solita me ponía a pensar, “bueno es que le estoy diciendo, porque yo estoy enojada”, ¿no? Pero sí, sí lo hacía.

Las peleas a las que se refiere Sol en esta cita ocurrían al hablar con Javier por teléfono. Aparte del enojo que descargaba en él, Daniel también contemplaba los episodios de llanto y depresión de Sol y trataba de reanimarla. Un poco más grande, trataba de impedir que ella hablara con Javier para evitarle, sobre todo, el sufrimiento que invariablemente provocaban dichas conversaciones. En estos momentos, Daniel experimentaba un *colapso narcisista* (Bleichmar, 1974), pues veía que el único objeto de deseo de la madre era su padre y, al no poderlo tener, ella se enfurecía con él o se desmoronaba. En el primer caso, él se convertía en el objeto en que se descargaba Sol y, en el segundo, él trataba de ser el sostén de su madre. Contrario a lo que dice Sol, Daniel parece entenderla aunque no de la manera que ella pretendía cuando le decía cansada de las quejas de su conducta todos los días: *“oye Daniel es que, ya no sé qué hacer contigo, te estoy hablando y no me entiendes”*.

En el discurso de Sol aparece en repetidas ocasiones la idea de que Daniel no la entiende, cuando, en realidad, ella en su calidad de madre debía poner a disposición del niño su aparato de pensar (Bion, 1962a). Es probable que Sol reviviera la angustia de su propia infancia con la de Daniel: Javier está ausente como lo estuvo su propio padre; ella, en su papel de madre, está ausente como lo estuvo su propia madre mientras ella sufría maltratos. En cierto sentido, cuando Daniel lloraba y Sol no sabía cómo calmarlo y se enojaba con él, era como si hubiera dos niños necesitados de contención, pero uno, la madre, con la capacidad de descargar sus estados afectivos intolerables en el otro, el hijo.

En cuanto a los problemas actuales, Sol no relaciona nada con ellos; sin embargo, comenta algunas situaciones que ayudan a comprenderlos. En el nivel más evidente, el trato que Daniel recibe es muy arbitrario; en cuestiones materiales, como juguetes, ropa o dulces, nunca le niegan nada; cuando hace algo que sus padres o su abuela consideran que debe ser castigado, además del regaño o los golpes, le dicen que no le van a comprar nada, que no puede ver la tele o que no puede usar sus juguetes o videojuegos; sin embargo, estas reglas que pretenden implementar no pasan de ser simples amenazas que el propio Daniel sabe que no se llevarán a cabo. Así, una parte de la experiencia de Daniel parece apuntalar una omnipotencia que le garantiza la satisfacción de deseos cotidianos; como se mencionó antes, el control omnipotente del objeto va de la mano con la idealización (Klein, 1952). De este modo, ha faltado la función estructurante del "no", la demora de la satisfacción y los límites a los deseos, que

posibilita búsquedas que permiten el desplazamiento de la libido y estructuran el funcionamiento psíquico (Bleichar, 1993).

Una experiencia importante que parece articular un trauma (Freud, 1895) relacionado con el miedo al abandono ocurrió alrededor del quinto cumpleaños de Daniel y del inicio del ciclo escolar actual: un día se despertó y no había nadie en su casa. Su mamá y su abuela habían salido a una junta de trabajo, muy cerca de su casa; al no encontrar a nadie, Daniel salió llorando a la calle y un vecino le hizo compañía hasta que regresaron su mamá y su abuela. A partir de entonces, empezó a tener miedo de que lo abandonara su mamá. Según Sol, Daniel le decía *es que tú me vas a abandonar, es que tú me vas a dejar en la calle*; incluso soñaba que lo abandonaban. Su mamá le decía *oye, Daniel, pero ¿por qué? Si yo nunca te he dejado*. Sin embargo, de manera implícita, Sol ha amenazado a Daniel con dejarlo en la calle cuando hace berrinches: *A veces me hacía sus berrinches y eso, y yo me caminaba, pero a lo mejor no caminaba mucho y yo lo estaba viendo, y él corría atrás de mí. Pero no sé por qué de repente tenía eso [el miedo al abandono]*.

A partir del día en que no encontró a nadie en casa al despertar, Daniel también tiene miedo de la oscuridad; dice su mamá:

de repente le da mucho miedo la oscuridad. Y antes no, porque antes él solito iba al baño y prendía la luz. Pero ahora no, porque se va la luz y es así como que “¿dónde está mi mamá?” [dice Daniel] y corre y llora. “Oye Daniel, pero aquí estamos” [dice su mamá], aunque estemos adentro y esté todo cerrado, “oye Daniel, es que aquí estamos”, y ya.

Sol no ha podido dar contención a los estados de dolor y a la angustia de Daniel; y ahora, que pide ayuda, sólo tiene en mente los problemas de conducta y el enojo que le provocan las quejas, pero no toda esta parte de la experiencia de su hijo. En el miedo a ser abandonado no sólo se articulan sus experiencias de quedar librado a su malestar y angustia, sino también a sus mociones pulsionales sin tener el objeto que podría ayudar a calmarlos. Sol también cuenta que, en esta misma época, se bañó con Daniel en varias ocasiones y él le hacía preguntas como: *¿de aquí salía mi lechita?* [refiriéndose a sus senos] o *¿por aquí nací yo?* [refiriéndose a su abdomen]. También se bañaba con su papá. Sol cuenta que ella mostraba su cuerpo como algo natural para que Daniel no lo viera con morbo; por eso, cuando se cambiaban de ropa ella o su mamá, dejaban que el niño las observara. Sin embargo, empezó a notar que Daniel tocaba mucho sus senos y sus nalgas, y si le preguntaba por qué hacía eso o le decía que no lo hiciera, él le contestaba: *es que me gusta*. Así, se revela una historia de sobreexcitación que inunda el aparato psíquico y que busca una descarga rápida.

Entonces, alrededor de su quinto cumpleaños, cuando Daniel se despierta solo en su casa, se articula un trauma (Freud, 1895): las experiencias de microabandono tempranas (Raskovsky, 1970) se condensan en el miedo al abandono, es decir, la angustia que sentía en esas situaciones se reactiva y encuentra una representación con la cual ligarse (Laplanche, 1981a). Pero la angustia también se relaciona con el ataque al aparato psíquico de la excitación sexual que, en ausencia de la madre, no puede tramitarse. La ausencia del objeto sexual actualiza los impulsos agresivos y los objetos “malos” (Klein, 1946); este

nivel de tensión es tal que no puede emplearse como fuerza ligadora, de modo que la conducta agresiva es nuevamente el modo que encuentra el aparato psíquico para evacuar la tensión que no encuentra órdenes de significación estructurantes y, por tanto, está destinada a la compulsión a la repetición bajo la forma de pulsión de muerte (Bleichmar, 1993)

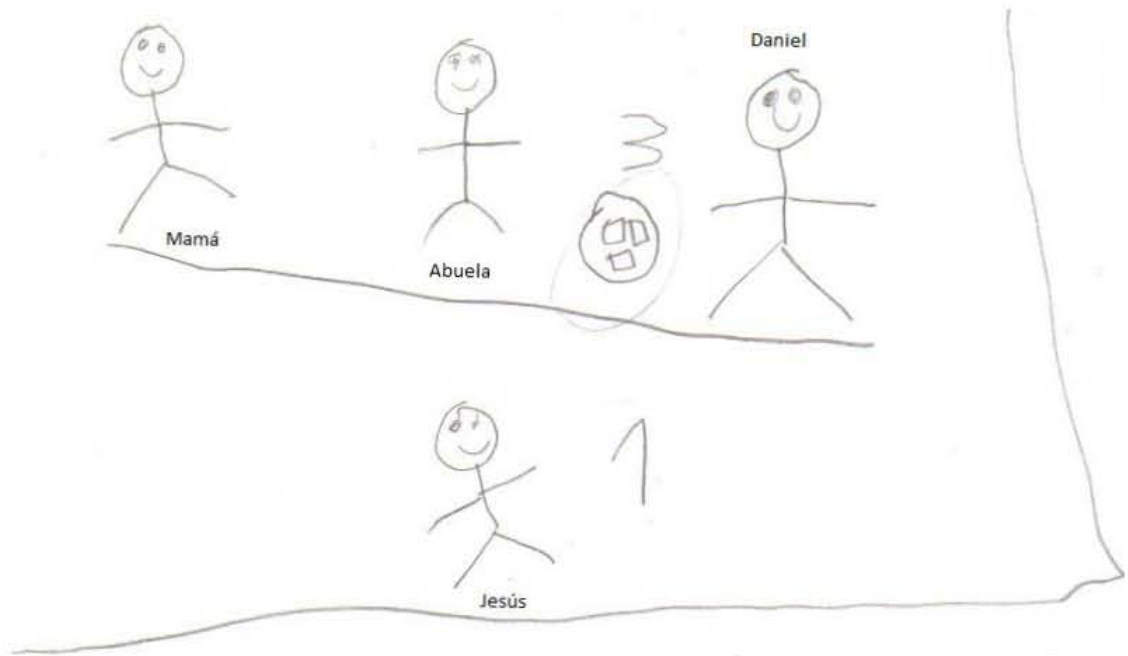
Los problemas de conducta de Daniel parecen reflejar procesos de escisión relacionados con los estados excesivos de malestar y frustración debidos a la poca capacidad de reverie de Sol durante los primeros cuidados de su bebé (Bion, 1962a). Como resultado de dichos procesos, el niño posiblemente se ha refugiado en la idealización de su madre que se apuntaló en su capacidad para satisfacer las necesidades nutricias de él y ofrecerle un placer extra durante el amamantamiento (Klein, 1946). La contraparte de la idealización de la madre es la negación de sus partes frustrantes y angustiantes, así como el malestar, miedo, angustia, enojo y odio que ha experimentado frente a éstas. Es decir, así como el yo no ha integrado las partes malas de la madre en su representación interna, tampoco ha integrado los sentimientos, emociones e impulsos que surgen por la frustración ligada a la madre. Por lo tanto, no han sido metabolizados para dar lugar a pensamientos (Bion, 1962b) que puedan ser tramitados siguiendo la legalidad del proceso secundario (Freud, 1915b) y la descarga de la tensión a la que está sometido el aparato psíquico sea menos impulsiva y tome en cuenta las normas sociales. Además, la omnipotencia implicada en la idealización del objeto y en la negación de una parte de la realidad psíquica (Klein, 1946) se manifiesta en la conducta de Daniel frente a la maestra, en quien proyecta las partes malas

escindidas de la representación de su madre, desobedeciéndola, retándola, insultándola y atacándola. También podemos pensar que la idealización del objeto, la omnipotencia y la negación de una parte de la realidad psíquica contribuyen a proteger al yo del colapso narcisista (Bleichmar, 1974) que experimentó al presenciar los momentos en que parecía que a su mamá no le interesaba nada más que su papá. A pesar de estos mecanismos esquizo-paranoides, una parte de su angustia se filtra en su experiencia consciente en forma de miedo al abandono y a la oscuridad, y en los sueños donde se manifiestan los abandonos de su madre.

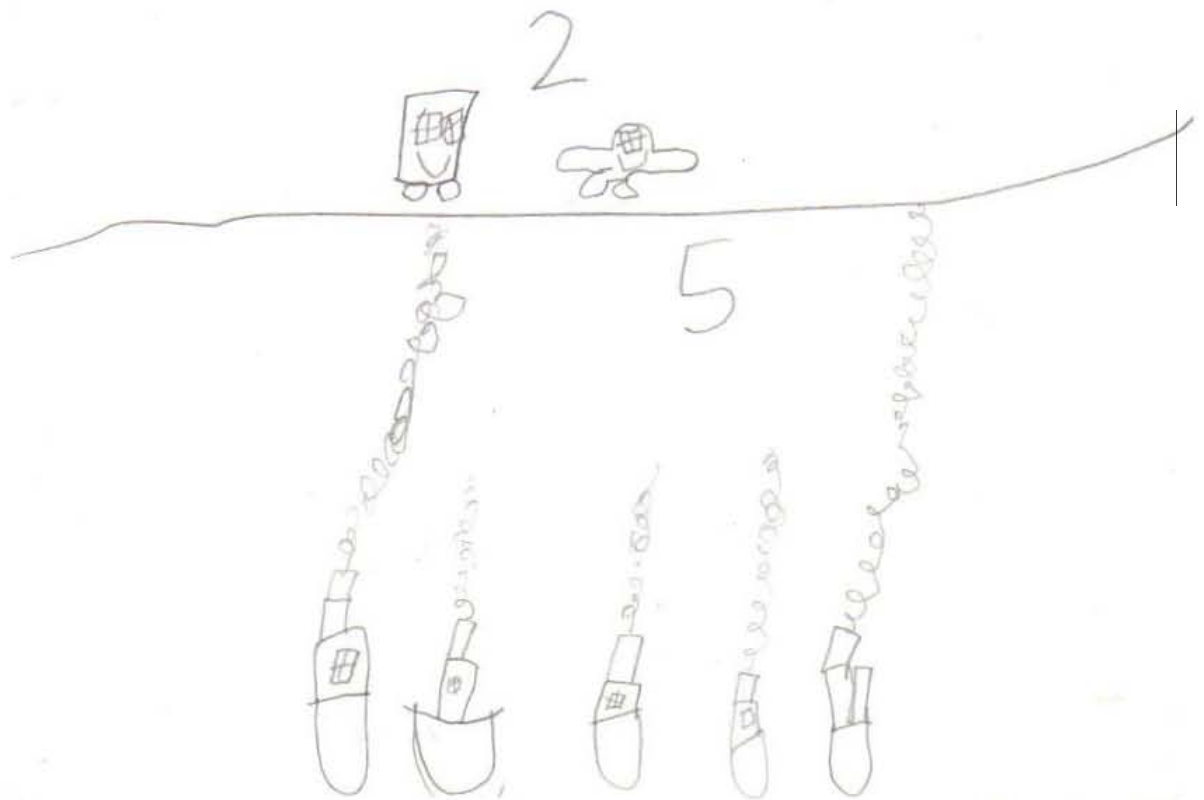
Sesión de dibujos

Éste es el primer encuentro con Daniel. La impresión que causa es la de un niño tierno y tranquilo, pues se sentó en su silla y ahí permaneció toda la sesión. Sin embargo, me pide constantemente que le haga un dibujo o le ayude a dibujar algo; así, desde el inicio parece tratar de controlarme. En esta sesión, Daniel tiene muy presente el tema de la muerte; cuando le pido que dibuje una persona, él dice *voy a hacer a dos personas [...] a mi mamá, a mi abuelita y a mí, pero también me dibuja a mí*. La idea de la muerte aparece por primera vez cuando me pide que haga las arruguitas en el dibujo de su abuelita, *porque ya se va a morir, porque luego se muere uno porque está viejito, se van a ir al cielo* (ver dibujo 1).

Después dibuja, con mi ayuda, coches, barcos, aviones. Dice *Que no haya espacios, que estén muy juntitos, que se llene todo*. Da la impresión de que Daniel

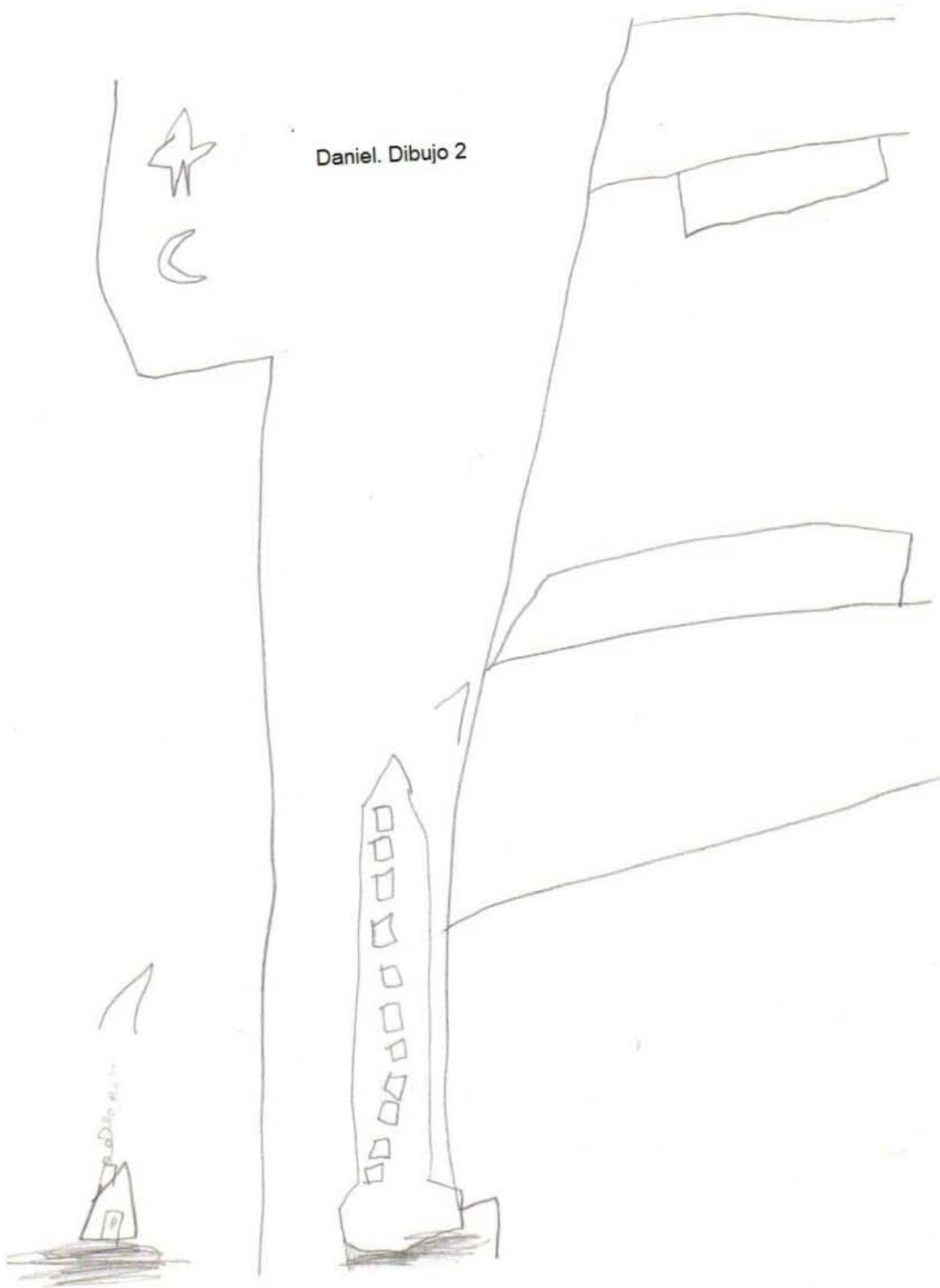


Daniel. Dibujo 1



pretende negar la separación entre los objetos y, posiblemente, la frustración y enojo que ella le provoca. Intento que asocie algo con el dibujo de su familia, pero a nivel verbal se resiste a hacerlo; sin embargo, dice que a veces le pega su abuelita, pero no dice nada más a pesar de que le hago preguntas. En cambio, insiste en cosas “buenas”, por ejemplo, que él sólo juega. Así, en sus verbalizaciones se filtra un aspecto negativo de su experiencia –*mi abuelita me pega*– y de inmediato lo contrainviste con algo positivo –*yo sólo juego*. Hasta este punto, lo observado parece ser una manifestación de los procesos de escisión; sin embargo, no hay indicios de la idealización de su madre, de hecho no habla de ella. Lo único que se aparece idealizado es su propia experiencia, mediante la cual Daniel niega sus frustraciones (Klein, 1946).

Le pido asociaciones sobre sus otros dibujos, coches, barcos, aviones, cohete (ver dibujo 2), y dice que en el cohete van sus compañeros de la escuela y yo. Le pregunto a dónde me quiere mandar, pero no entiende mi pregunta, por lo que se la repito dos veces más, y después de la tercera vez me pregunta *¿Qué? ¿A dónde te quiero matar?* Aparece otra vez el tema de la muerte, ligada ahora a impulsos agresivos, pero no quiere decir nada más al respecto. A pesar de que parece operar una defensa (Freud, 1895) que aleja el curso de las verbalizaciones de una parte de su experiencia relacionada con la frustración, la angustia y la agresión –*para impedir el establecimiento de nexos demasiado directos con el inconsciente*” (Green, 2010), las ideas relacionadas con la muerte son un primer acercamiento. Lo que dice de su abuelita –*que le pega y que se va a morir*– y el cambio de *mandar por matar* es lo más cercano a lo que ha vivido en la relación



Daniel. Dibujo 2

con su mamá –de quien no ha dicho nada aparte de dibujarla– que puede expresar por ahora, pues en esa relación se encuentran angustias e impulsos agresivos más intensos e intolerables.

Después, se le ocurre un juego: somos compañeros de escuela y él va a mi casa para invitarme a su fiesta de cumpleaños. Dice que va a cumplir mil años:

Jesús: Mil años son muchos años.

Daniel: Sí, Oye, ¿sabes lo que me dijeron en la escuela?

J: ¿Qué te dijeron?

D: Que cuando, cuando sea mil cuarenta y ci, cuando sea cuarenta y cinco, me voy a morir.

J: ¿Te vas a morir?

D: Sí.

J: ¿Y por qué te vas a morir?

D: Porque me dijo la maestra, ¿no escuchastes [sic]?

J: No.

D: Sí, me voy a morir.

J: ¿Y cómo te sientes por saber que te vas a morir?

D: Bien. Este, ya me voy, ya son las ocho.

Daniel tiene un nuevo acercamiento a aquello en lo que no quiere pensar; ahora manifiesta su miedo a morir. Sin embargo, no liga esta representación con el afecto correspondiente, y en cuanto yo le propongo hacerlo reaparece la defensa primaria (Freud, 1895) y cambia el tema. Cuando ya estamos jugando a la fiesta, le pregunto dónde están los demás niños y contesta:

D: Este, dicen que a la una y hasta ahí ya no va a ser mi fiesta.

J: ¿Ya no va a ser tu fiesta?

D: No, voy a quitar todos los adornos.

J: ¿Por qué?

D: Porque me regaña mi mamá.

J: ¿Qué te dice si no los quitas?

D: Que, que, que.. oye, ya sé cómo jugamos. Que ya venía el otro compañero y que aquí estaba. "Hola".

La sesión termina con un juego entre los niños de la fiesta. Finalmente, Daniel hace entrar en escena la representación de su madre en su aspecto frustrante, *me regaña mi mamá*. Los antecedentes de su historia indican que, de continuar hablando de ella, el niño inevitablemente llegaría a estados de intensa angustia y enojo que no puede tolerar ni tramitar siguiendo la legalidad del proceso secundario. Por ello, Daniel vuelve a cortar abruptamente este curso de pensamientos.

El elemento esencial en esta sesión es la defensa primaria (Freud, 1895): desviación de la carga afectiva hacia representaciones que no producen malestar, displacer o dolor. Desde que le dije a Daniel cuáles eran las conductas por las que su mamá lo llevó conmigo, se activó esa defensa para no volver a ese tema. La forma en que la puso en práctica fue pidiéndome hacer dibujos y hablando de cosas marginales al formularle preguntas sobre su mamá y su abuela. Cuando dice que no debe haber espacio entre sus dibujos probablemente también significa que Daniel intenta inundar su atención, saturar su espacio psíquico, con cosas inofensivas para que no se pueda filtrar algo que le genere angustia.

Los contenidos que movilizan la angustia tienen que ver con las fantasías de muerte y de matar. Así expresa la fantasía de que su abuela muera puede estar relacionado con el hecho de que ella le pegue, es decir, se dirigen impulsos agresivos contra el objeto atacante. Otro dato que apoya esta interpretación es su

distorsión de mi pregunta *¿A dónde me quieres mandar?*, que el oye como —~~A~~ dónde me quieres matar?": los impulsos agresivos están acechando cualquier oportunidad de salir a la luz. Cuando dice que su abuela le pega o, en el juego, que su mamá lo regaña, cambia de inmediato el tema y hace como si no hubiera dicho nada de esto, intentando así negar una parte de su experiencia —los aspectos de su mamá y abuela que le provocan dolor— y de su realidad psíquica — el dolor y los impulsos agresivos que se despiertan en esas situaciones. De ese modo, busca mantener a salvo de su odio a las figuras amadas (Klein, 1946). Aunque no hay indicios de idealización de los objetos buenos, sí se aprecian una escisión de los aspectos malos de los objetos primarios que impide los movimientos de integración. La fantasía de que él mismo va a morir refleja una angustia persecutoria de la que trata de defenderse negando su existencia.

Historias del CAT-A

En estas historias, se encuentran más elementos que apoyan la interpretación del material de la sesión de dibujos: aspectos malos escindidos de los buenos, impulsos agresivos contra la figura materna y defensa frente a estos contenidos. En las primeras tres láminas, no aparece ningún vínculo entre los personajes; por ejemplo, en la primera lámina, que generalmente evoca en los niños a la figura materna, Daniel se limita a hacer una narración descriptiva, sin movimientos ni intenciones. En la segunda lámina, habla de una pelea por la cuerda que, de inmediato, interrumpe para decir que después comieron todos

juntos, probablemente, para anular la agresión implicada en la pelea. En la tercera, un león viejito come muchos animales. Sin embargo, en la cuarta lámina se expresan contenidos que, hasta ahora, no se habían manifestado:

Lámina 4 [Una cangura con sombrero lleva una canasta y a un canguro en su bolsa. A su lado va otro canguro en bicicleta]. *Él estaba en su bicicleta, él estaba brincando, ¿porque lo iba a atropellar?* {el mediano al grande} *¿Sí?* [Es tu historia.] *Y tenía él un bebé. Él ya lo quería matar* {el de la bicicleta al que va brincando}. [¿Por qué?] *Y acá estaba una casa, que estaba corriendo muy rápido, estaba saltando y aquí ya se iba, la iba a atropellar. Y le enseñó la cola.* [¿Quién a quién?] *Ella* {el canguro grande} *le enseñó su cola a él* {el canguro de la bicicleta}. *Luego, que, que la casa echaba humo, y el bebé estaba agarrando algo. Y, a ver qué es rápido ¿esto o esto?* [No sé, tú dime.] *Es esto.* [¿Y entonces?] *Y entonces, la mamá no oí, que, no vio esa, a la casa, vio sólo el humo que sacaba la casa. Y después de esto...* [A ver, ¿por qué él quería matar?] *Porque tenía un bebé y quería ese bebé.* [¿Quién quería el bebé?] {Daniel señala al canguro de la bicicleta} [¿Y por qué le enseñó la mamá la cola a este?] *Porque no alcanzó a correr. Luego él lo, la vio.* [¿Y él quién era?] *Un gato.* [¿Un gato? ¿Y para qué quería al bebé?] *Porque, por eso venía con su bicicleta, para, porque en su casa estaba, luego vio a la mamá con un bebé, luego le dijo la mamá que fuera y corrió.* [¿Y en esta casa qué hay?] *No sé. No sé lo que había.* [¿Qué crees que había?] *Los pollitos.* [¿Entonces en qué termina esta historia?] *En que ya la mató a la mamá.* [¿Y qué a hacer entonces con el bebé?] *Va a jugar.*

Lo primero que llama la atención es la dificultad de Daniel para articular una narración clara; es decir, falla la lógica que el proceso secundario impone a las producciones lingüísticas. Puesto que en la sesión anterior no fue tan patente esta falla, podríamos pensar que se debió a los estímulos de esta lámina, que rompieron el equilibrio del funcionamiento psíquico. Algo de ella provoca un desprendimiento de tensión que dificulta la operación del proceso secundario. Al

revisar la historia de Daniel, vimos que tuvo muchas experiencias no metabolizables por la falta de un adulto que lo auxiliara que, por lo tanto, no podían dar paso a la creación de pensamientos. Lo que encontramos en la estas historias es, quizá, una de las primeras tentativa de elaboración (Laplanche, 1981a), de representación (Aulagnier, 1977) de una parte de esa experiencia vivida hasta ahora como cosas-en-sí-mismas (Bion, 1962a).

A pesar de la confusión con que se articula este relato, son evidentes los impulsos dirigidos a la representación de la madre, los cuales pueden ser el motivo de dicha confusión como efecto de la desorganización del yo. Casi al inicio del relato aparece el impulso agresivo expresado, primero, dubitativamente — *¿porque lo iba a atropellar? ¿Sí?*— y, después, como afirmación: *él ya lo quería matar*. El personaje de la lámina objeto de los deseos de matar, en estas primeras frases, es denotado mediante *lo* como una figura masculina, pero al final acabará identificado no sólo como figura femenina, sino como la mamá. Así, el impulso agresivo recorre un camino que lo conduce de una figura masculina indefinida a la de una madre, la cual, de acuerdo con la historia de Daniel, es el objeto primario de dichos impulsos no integrados en el yo que se manifiestan violentamente en la escuela.

Aunque aún no se expresa una idealización de la figura materna, sí parece haber una angustia relacionada con sus aspectos malos y con el enojo dirigido a ella. Así, la entrada del impulso agresivo al sistema Cc desorganiza al aparato psíquico, por lo que, en la escuela, por ejemplo, al acto mediante el cual se descarga puede ser caótico —agredir lo mismo a niños que a niñas— o a veces más

diferenciado –agredir especialmente a la maestra. Además, hay un elemento muy particular en la lámina que hace que la figura no sea una madre cualquier, sino la madre de un bebé, particularidad que Daniel reconoce desde el principio de su relato. En el fondo de esta historia se encuentra, entonces, el contenido latente: –el niño quiere matar a la madre del bebé”. O bien, enunciado desde el yo de Daniel retrotraído a su experiencia de bebé: –quiero matar a mi mamá”.

Como se mencionó, el proceso que culmina en el reconocimiento de una madre a la que el protagonista de la historia, el canguro en bicicleta, desea matar es paulatino. Conforme avanza la historia, el impulso agresivo, al principio dirigido hacia una figura masculina, se liga con la representación de algo que se reconoce, primero, como femenino y, luego, como una mamá: *él ya se iba, la iba a atropellar*. Esta aparición de un *ella*, además, coincide con la expresión de una escena primaria posiblemente vista: *Y le enseñó la cola [...] Ella le enseñó su cola a él. Luego, que, que la casa echaba humo, y el bebé estaba agarrando algo*. Entonces, el impulso agresivo parece estar mezclado con el impulso sexual; podemos pensar aquí en la estimulación excesiva a la que estuvo expuesto en las ocasiones en que se bañó con su mamá y su papá, y quizá muchas otras más.

Ante la excitación sexual relacionada con la figura materna, el yo intenta dominar la energía con una contrainvestidura que desvía la energía, como una defensa primaria (Freud, 1895b), hacia una comparación sin sentido para la historia y gramaticalmente mal formulada: *Y, a ver ¿qué es rápido? ¿Esto o esto?* De inmediato se abre paso en el Cc la representación ya no sólo de una figura femenina, sino de la madre erotizante, lo cual desorganiza, de momento, aún más

al yo, como se manifiesta en los tropiezos al intentar articular la frase: *Y entonces, la mamá no oí, que, no vio esa, a la casa.*

Cuando aparece la representación de la madre, Daniel toma distancia del deseo de matarla y de la excitación sexual identificando al canguro en bicicleta, el sujeto de ese deseo, como un gato; es decir, no es un niño-canguro el que quiere matar a la mamá-canguro y siente, al mismo tiempo, excitación, sino un gato que no guarda ninguna relación con ella; por lo tanto, los impulsos no pueden ser considerados como matricidas ni incestuosos. Quizá esta distancia le permite expresar el deseo de destrucción contra la madre al final de su relato: *ya la mató a la mamá.* A pesar de los tropiezos del proceso secundario, este primer intento de elaboración de experiencias pasadas puede considerarse, sin duda, como un proceso de neogénesis (Bleichmar, 1999)

Es trabajo de elaboración parece ser amenazante para el yo, pues lo pone en contacto con elementos del objeto –aspectos atacantes de su madre– y propios –impulsos agresivos– que han estado predominantemente escindidos; por ello, las defensas se reactivan en las siguientes láminas. Daniel vuelve a hacer simples descripciones de las láminas, encuentra el modo de desviarse de lo que ellas sugieren o repite una misma frase muchas veces. Sin embargo, en la novena lámina surgió nuevo material relevante para este trabajo:

Lámina 9 [Un conejo en una cama al fondo de una habitación mira hacia la puerta abierta, que aparece en primer plano]. *Estaba abierta la puerta y, luego, estaba despierto porque estaba abierta la puerta y se espantó porque estaba abierta la puerta. [¿Y quién era él?] Un conejo. [¿Y por qué le dio miedo la puerta abierta?] Porque sabía que era un monstruo. [¿Sabía que era un monstruo? ¿Y qué*

monstruo era?] *Como la Llorona, o algo, como Choki.* [¿Y por qué sabía que era un monstruo?] *Porque se abrió la puerta y la ventana estaba abierta, y todavía no era de día, era de noche, y él se levantó. Y...* [¿Y qué pensaba que podía hacer ese monstruo?] {Pero él entiende –¿y qué pensaba que podía ser ese monstruo?} *Como el Choki, como la Llorona, como de cuernos, dinosaurio, o algo.* [¿Pero qué se imaginaba que iba a hacer?] *La Llorona* [¿Pero qué hace ese monstruo que él se imagina?] *Abrió la puerta para espantarlo.* [¿Y qué hizo el conejo?] *Nada, se quedó viendo la puerta ahí, en su cama.* [¿Y qué pasó entonces con el monstruo?] *No se metía hasta que el conejo se durmiera.* [¿O sea, el monstruo esperaba a que se durmiera el conejo?] *Para que lo espante.* [¿Y ya que estaba dormido el conejo, qué hacía el monstruo?] *Entraba, y..., y..., y este..., y este..., y..., y este..., y se durmió, y luego era de día y él ya cerró la puerta, y luego él ya se despertó él y vio en todas las partes que no hubiera monstruos.* [¿Y no había?] *¿Eh?* [¿No había?] *Y no había. ¿Y ya acabó la historia, o todavía no?* [Creo que ya] *Se acabó, y luego sigue la diez, y ya {dice más animado}. Y después comió el conejo. Y ya.*

Esta lámina evocó elementos de su experiencia tan intensos que recrea simbólicamente su propia historia. Aunque no lo dice, se entiende que el conejo de la lámina está solo, acostado en su cuna, tal como su mamá lo dejaba cuando no podía calmarlo o cuando se despertó solo en su casa. Por lo tanto, esta situación remite a vivencias de displacer y angustia para Daniel. La ausencia de la madre se convierte en una presencia atacante (Klein, 1946), porque su representación era investida en los estados de tensión y porque en lo real era hostil: las experiencias de abandono y de agresión parecen ser el contenido latente de esta historia. La forma más específica que adquiere el monstruo, la Llorona, podría pensarse como representación simbólica de Sol en la época en que lloraba mucho después de las discusiones con Javier. Además, no puede ser casual el hecho de que Daniel

mencione esta figura del folclor popular, que llora por justo por haber matado a sus hijos. Asimismo, Choki es otro personaje que intenta matar a un niño para apropiarse de su cuerpo, así que por un lado representa la amenaza de muerte, pero, por otro, también podría representar sus propios impulsos agresivos y deseos destructivos, como si Choki ya estuviera dentro de él.

Si en la sesión de dibujos hubo una fugaz referencia de los aspectos hostiles de la representación materna, en ésta aparecen los impulsos agresivos dirigidos contra ella; el miedo a la muerte no es explícito pero hay indicios de que estuvo latente, como la referencia a la Llorona y a Choki. También se puede inferir una gran angustia frente al hecho de reconocer los aspectos amenazantes de dicha figura y los deseos agresivos en contra de ella, pues su expresión en el discurso va seguida de la defensa primaria (Freud, 1895b). Como ya se mencionó, es posible que en estas sesiones Daniel comenzara un trabajo de elaboración de estos elementos de su vida psíquica, pues es tal vez antes no había tenido oportunidad de representarla simbólicamente, al menos no con la ayuda de alguien que reconociera la importancia y el sentido de sus fantasías.

Sesión de juego libre

Daniel saca casi todos los juguetes —animales, coches, soldados— y los acomoda del mismo modo en que quería tener la hoja llena de dibujos en la primera sesión. *Vamos a poner todos, todos los vamos a poner. Vamos a poner todo en orden*, dice Daniel; por un lado, parece negar la posibilidad de separación

entre los objetos y, por otro, satura el espacio como si fuera una proyección de su espacio psíquico probablemente para no pensar en cosas que le provoquen angustia. Daniel trata de ejercer un control omnipotente (Klein, 1946) desde el inicio de esta sesión, lo cual se observa en que él decide dónde colocar cada juguete y me indica cada frase que debo decir dentro de su juego. *Poner todo en orden* no implica un trabajo de elaboración en el que distintos elementos encuentren una organización nueva, sino una rigidización del juego donde se pierden los aspectos creativos del niño, quien busca tener todo bajo control.

A pesar de esta manera de iniciar el juego, no pasa mucho tiempo cuando algo que escapa al control rígido irrumpe. Daniel introduce una familia —los papás y dos bebés, niño y niña—: un soldado se mete a la casa de la familia para robarse a los niños y ellos [los papás] *no se fijaban porque estaban por acá* [Daniel volteó a los papás para que quedaran de espaldas al soldado]. *Y robaba a los bebés. Tiraba sus éstas* [las cobijitas] *y los robaba; “¡aaah!”*, dice Daniel imitando el llanto del bebé. Los padres se acercan a las cunas y Daniel los hace hablar: *“Uh, los robaron; vamos a sentarnos; llama a la policía”*. Otra vez, los padres, aunque presentes, no prestan atención a los bebés ni se interesan en ellos, y eso los pone en peligro. Daniel incluyó policías que rescatan a los bebés y los devuelven a sus padres. En esta parte de su juego, la ausencia de los padres se convierte en una presencia atacante, que está desplazada al soldado que se los roba. La angustia del bebé apenas se manifiesta —un breve llanto al que Daniel da voz—, mientras que del lado de los papás no hay ninguna reacción de miedo o preocupación por sus hijos. Esto expresa la casi nula conexión de los padres con

sus bebés: no sé preguntan dónde estarán o cómo se sentirán, si sufren, si comen, si los lastiman.

En este juego, los bebés están abandonados y a merced de cualquier peligro, lo cual debería provocarles mucha angustia, pero no se manifiesta excepto por ese breve “*jaah!*” que Daniel exclama. En esta historia, se narran vivencias de abandono, semejantes a las que Sol describió en las entrevistas, de modo que los muñecos bebés representan a Daniel; sin embargo, él no se coloca del lado de los bebés, sino del soldado que los roba, por lo que no hay más expresiones de angustia de aquellos; en cambio, manifiesta con mayor énfasis el placer del soldado al robarse a los bebés. Es decir, aunque su juego reproduce experiencias traumáticas de los inicios de su constitución psíquica, Daniel adopta el papel del “~~mal~~o”. Este juego tiene una clara correspondencia con su vida en la escuela, donde su conducta es agresiva con los demás. Entonces, podemos interpretar esta identificación con el soldado y no con los bebés, como la identificación de Daniel con el objeto atacante, hostil, cuya finalidad es protegerlo de la angustia; así, convirtiéndose él mismo en el peligro evita sentir angustia y la provoca en los demás empleando el mecanismo de identificación proyectiva, como la maestra que dice que en toda su carrera ningún niño la había hecho sentirse tan angustiada como Daniel.

Además, recordemos que en la cuarta lámina del CAT-A, la figura que él nombra como gato (el canguro que va en bicicleta) mata a la mamá para quedarse con el bebé. Desde esta perspectiva, el robo de los bebés en el juego adquiere una connotación de acto destructivo dirigido contra la figura materna; de ese

modo, Daniel, identificado con el agresor, evita la angustia del desamparo al mismo tiempo que expresa el odio dirigido a su mamá. A partir de estas observaciones, podemos inferir que se trata de mecanismos psíquicos más o menos estables en el funcionamiento psíquico de Daniel. Y a pesar de estos intentos defensivos, la angustia reaparece en sus sueños o cuando se queda a oscuras en su casa; en esos momentos Daniel no puede escapar del miedo al abandono.

Regresando a la sesión, el juego continúa bajo la dirección absoluta de Daniel; esta vez, además, parece querer controlar mi pensamiento, pues me pide que recuerde las cosas que él va haciendo. Como si se tratara de una historia independiente de la anterior, los bebés están en casa con sus papás. Cerca hay una batalla entre los soldados y se desata un incendio, y la familia se va al campo. Los soldados de la escena anterior son representantes de las partes atacantes escindidas de la representación materna y con las cuales Daniel se identifica, y de la batalla entre ellos cerca de la casa de la familia podemos interpretar que los impulsos agresivos de Daniel se acercan a la representación de los padres, por lo que él trata de alejarlos del peligro de su propio enojo y capacidad de destrucción llevando a la familia al campo.

Ya lejos de la batalla de los soldados y el incendio, el bebé se sube a un caballito de juguete y se cae (de la mesa al piso); la mamá se asoma y se sienta, y un avión lo rescata. Otra vez, la figura materna muestra una indiferencia casi absoluta ante el accidente del bebé; tampoco se alegra cuando es rescatado por el avión. Cuando el niño regresa, le habla a su mamá: *“Mamá, mamá, mamá,*

mamá, mamá". Antes de llegar con ella, se resbala; su mamá le da la espalda y no voltear a pesar de la nueva caída del bebé. En este momento, Daniel vuelve a colocarse en el lugar del niño que busca cariño y protección de la madre e intenta alejar de ella sus impulsos destructivos, pero siente que ella no lo ve ni lo escucha. En el juego, el bebé tiene que brincar a los brazos de la madre para que lo cargue. En este momento, Daniel reanuda la pelea entre los soldados; él maneja a los malos y me asigna los buenos. La falta de respuesta de la madre lo deja sin la posibilidad de contrainvestir sus impulsos destructivos, por lo que la batalla entre los soldados vuelve a estallar. Otra vez, se identifica con el bando de los malos a tal punto que, en esta ocasión, no protege a los padres de su propio poder destructivo. En medio de la batalla, hay una explosión que mata a todos: *Y los bebés estaban bien*, dice Daniel y los saca del montón de juguetes, junto con sus cunas. Entonces hace hablar a los bebés entre sí: "*¿Qué pachó?*", dice uno; "*Se murieron mis papás*", dice el otro; "*Viva*", dice el primero, y los dos brincan de gusto. Finalmente, los impulsos agresivos se descargan en las figuras parentales; la celebración de los bebés los coloca como origen del deseo de destruir a los padres, y el énfasis de Daniel pone en ella, lo revela como sujeto de ese deseo.

En estos juegos, la figura del padre está presente pero Daniel no le asigna un papel activo; todo parece girar en torno de la madre. La indiferencia de ésta hace pensar en los momentos en que Daniel quedaba relegado como objeto de deseo en la economía libidinal de su madre mientras hablaba con Javier y lloraba por él. En el deseo de destruir a sus padres también debe haber una contribución de la reacción de enojo que evita el colapso narcisista. El yo se asume como malo,

porque eso es una justificación de la falta de interés de su madre en él y porque le permite tener un papel activo, tener control en su relación con ella. Esta identificación con las partes atacantes de la figura materna también le permiten sustraerse a la angustia desbordante que implicaría adoptar un papel pasivo.

Esta dinámica se manifestó en diversos juegos a lo largo de sesiones posteriores: mamá indiferente que se ausenta y entonces llega un ladrón o una bruja que quiere llevarse al bebé. Cada vez que este juego se presenta, Daniel se sitúa del lado del ladrón o la bruja pues manifiesta un gran placer al desempeñar esos papeles. La bruja, en su juego, es la misma muñeca-mamá, pero con la cabeza volteada, lo cual le da una apariencia en verdad ominosa. En el juego más transparente, Daniel actuó el papel de madre que deja solo al niño y lo regaña y le pega por llamarla llorando. Aunque se notaba el placer que sentía comportándose arbitrariamente con el hijo, cuyo papel representé yo, no pudo evitar angustiarse ante la angustia que expresaba el hijo.

Comentarios finales

El material obtenido en las sesiones de observación es congruente, por un lado, con la información que aportó Sol en las entrevistas y, por otro, con lo esperado con base en el marco teórico. Para Daniel fue constante vivir el desbordamiento de malestar, displacer y tensión sin recibir ayuda para metabolizar todos estos elementos beta y convertirlos en elementos alfa. Sol no tuvo la capacidad de reverie para tolerar el llanto del bebé y ayudarlo a crear vías

colaterales de descarga. No tuvo las convicciones, que derivan de una representación totalizante del bebé y que son la base de su subjetivación (Bleichmar, 1993); mediante dichas convicciones, la madre anticipa las posibles necesidades del bebé y le atribuye pensamientos y deseos. Esto se encuentra en las entrevistas con Sol: ella no entendía qué le pasaba a su bebé y se desesperaba, después, cuando el niño fue más grande, sentía qué no la entendía a ella. En estas condiciones, no podía prestarle el auxilio que él necesitaba para crear vías colaterales de descarga.

Al mismo tiempo, la función nutricia y sexualizante fue muy satisfactoria para Daniel y seguramente contribuyó a la constitución de un yo capaz de adquirir capacidades cognitivas acordes con su edad. La marcada polarización de estos dos tipos de experiencias provocó que predominen los mecanismos esquizo-paranoides: escisión de las partes atacantes de la figura materna, negación de las experiencias frustrantes y de la angustia concomitante y el control omnipotente del objeto (Klein, 1952). Sin embargo, en lo manifestado por Daniel no hay indicios de la idealización de su madre, ni siquiera de un reconocimiento de sus aspectos buenos; lo más que dijo en otras sesiones de ella es que le compró algo o lo llevó a algún lugar. De hecho, evita hablar de ella, como si todo el tiempo los aspectos atacantes amenazaran con irrumpir en lo consciente. Ante las preguntas directas sobre su madre, Daniel es muy parco. En otra sesión de juego libre, hice alusión a su posible enojo contra su mamá y sólo respondió: *con ella nunca me enojo*.

Daniel encontró una defensa muy sólida contra la angustia frente a su madre en la identificación con los aspectos atacante de ella, los de su agresión y

abandono. Él adopta el papel del malo en la escuela y hace que los demás experimenten la angustia que él no tolera y expulsa de sí mismo, es decir, utiliza el mecanismo de identificación proyectiva (Klein, 1946). La dificultad para la maestra y la escuela de Daniel en su intento por controlar su conducta agresiva es que ésta deriva de una identificación con partes atacantes no reconocidas en lo consciente que, por lo tanto, no se tramitan siguiendo la legalidad del proceso secundario, es decir, no entran en el orden simbólico del lenguaje que permitiría “hablar” acerca de su conducta o “hacerlo entender” las normas escolares. Más bien, se trata de algo que podría explicarse como una compulsión a la repetición en la que el niño reproduce experiencias traumáticas tratando de librarse, paradójicamente, de la angustia que éstas le provocaron. Estos procesos de descarga son paralelos a un yo que se asume como malo y omnipotente. En otro juego, Daniel dijo: *vamos a imaginar que éste es un bebé, el dios*. Unas víboras hechos con masa son las encargadas de protegerlo; pero hay unos malos que quieren matar al bebé-dios: *ellos no querían al bebé dios, porque él era malo*. Le pregunto si el bebé dios es malo y responde: *No, él no era malo, pero ellos se lo creían*. Así que en el juego, Daniel hace entrar en escena unos soldados que llegan a protegerlo diciendo: *“Él es bueno y ustedes se creen que es malo. ¡Al ataque!”* Así, Daniel empieza a cuestionar la idea de ser malo.

Este mecanismo de defensa también lo libra del colapso narcisista que sufriría situándose del lado del bebé que recibe la indiferencia de su mamá, como ocurrió varias veces en el juego. En los juegos, el bebé no es objeto de deseo de la mamá, no recibe el narcisismo trasvasante (Bleichmar, 1999) que proviene de

sentirse el objeto privilegiado de la madre. Esto remite a las ocasiones en que Daniel veía a su madre hablar con su padre por teléfono y, después, llorar por él; entonces, Daniel probablemente se sentía sin el amor de ella. Así, la identificación con el agresor lo libra de la angustia ante el abandono y la agresión materna y del colapso narcisista.

La sobreexcitación aporta una tensión más que el aparato psíquico debe descargar y lo hace por la vía del comportamiento agresivo. La perturbación del proceso secundario ante la excitación sexual se manifiesta en un juego en el que Daniel, manejando un muñeco, trata de hablar con una muñeca: *“Hola. ¿Eres, este...?”* Que decía que sí era la que, o lo... cupé, que luego ellos, éste y él, ella se co, se coso, coso, se conocían porque, porque tenía esto [un collarín que trae puesto su muñeco], ¿zas? Este, ya me dieron ganas de jugar con esto [un helicóptero]. Aquí sucede algo similar a lo que ocurrió en la cuarta lámina de CAT-A; cuando entra en juego la representación de una mujer se desorganiza el yo; por ello, titubea entre decir *él* o *ella* al referirse a la muñeca a la que se dirige su muñeco, se le dificulta articular las palabras y no puede formular una idea coherente. En otro juego, hay unas serpientes y su mamá, y uno de los hijos-serpiente, a quien Daniel da voz, dice a la mamá: *“Oye, no te debes de tocar con nosotros”*. Pregunta la mamá, a quien yo manejo: *“¿Por qué?”* Responde con un tono macabro: *“Porque, si no, nos juntamos y todos vamos a ser monstruos, ajajá”*. Para el niño, la sobreexcitación sólo puede ser angustiante, al grado de correr el riesgo de terminar convertido en un monstruo.

Los problemas de conducta escolar de Daniel recomenzaron después del día que despertó en su casa y no había nadie más. La angustia de ser abandonado –como lo fue muchas veces en sus primeros años de vida– desbordó al yo al grado de aparecer en sus sueños y en momentos en que se iba la luz en su casa. Esta angustia reactivó la posibilidad del colapso narcisista, de modo que se puso en marcha el mecanismo de identificación con el objeto hostil que se actúa en la conducta agresiva y desafiante de Daniel en la escuela. Proyecta al objeto hostil en la maestra y sus compañeros y expulsa su angustia por medio de la identificación proyectiva; así son los demás quienes sienten dicha angustia. La sobreexcitación sexual encuentra una vía de descarga en estas conductas, de modo que viene a reforzarlas.

Andrés

Andrés tiene 5 años y 2 meses; vive con su mamá, Isabel. Sus papás se separaron hace seis meses porque, según ella, había mucha agresión y violencia en su relación. El papá, Ricardo, ve a Andrés diario, pues lo lleva a la escuela; ella lo recoge y pasa con él la tarde. Antes vivían con ellos dos medios hermanos maternos, de 22 y 23 años de edad, pero se marcharon debido a los conflictos de la pareja.

Problemas de conducta

Según Isabel, desde hace cuatro meses, es decir, dos meses después de la separación de los padres, Andrés se ha vuelto agresivo. Al preguntarle en qué consiste su agresividad, dice:

Que grita, que grita; él era un niño que, que cuidaba-no era destructivo, y ahora que-está destruyendo las cosas, rompe juguetes; cuando me habla, grita; cuando le habla a sus hermanos, les grita, o sea levanta la voz; se encierra mucho, quiere estar en la recámara viendo nada más la televisión, llega a la casa como si fuera...una casa-como si llegara él de visita; nada más, llega a la recámara, el juguete que ocupa lo rompe, lo destruye, y ya, o hacer travesuras como el tirar el jabón cuando no lo hacía. Son cosas pequeñas, pero él no las hacía.

Tomando en cuenta la historia de violencia en la pareja, que se presenta a continuación, los problemas de conducta que llevaron a Isabel a buscar ayuda para Andrés no son graves. En cambio, puede suponerse que vive una angustia muy intensa que, sin embargo, Isabel parece no reconocer ni, menos aun, considerar un problema.

Historia

Isabel estuvo casada antes y tuvo dos hijos; después de 16 años, se separó porque ya no se sentía a gusto con su esposo. Lo que desencadenó este malestar fue una violación: entraron a su casa dos sujetos mientras sólo estaban ellos y, además de robar, la violaron frente al esposo. Este episodio la hizo verlo como incapaz de protegerla y se sintió decepcionada de él. Por otra parte, esta experiencia posiblemente se asoció con el abuso sexual que vivió de niña de los 5 a los 8 años de edad por parte de un tío materno. En esa época, sus papás vivían a un lado de los abuelos maternos, por lo que desde muy pequeña su mamá le pedía llevar cosas a la casa de su abuela, donde vivía el tío que abusó de ella. Cuando hacía esos encargos, el tío la tocaba y le decía que era mejor que no le dijera a nadie o la regañarían a ella y no a él. Finalmente se atrevió a contarles a su mamá y a la abuela lo que le ocurría, pero nadie hizo algo al respecto; sólo le dijeron que ya no se acercara a su tío. La hija de Isabel, media hermana de Andrés, también fue abusada sexualmente por otro familiar a la edad aproximada de 8 años durante una excursión, pero ella se enteró casi 10 años después. Entonces, intentaron denunciar, pero las autoridades revictimizaron a la hija practicándole exámenes y haciendo comentarios como si madre e hija hubieran sido las culpables del abuso para, al final, decirles que ya no se podía hacer nada, porque ya había pasado demasiado tiempo.

Así, Isabel tiene una larga historia de abusos en los que fue tratada como un objeto destinado a la satisfacción de los deseos de otros. La violación que

sufrió durante su primer matrimonio revivió los abusos que ocurrieron prácticamente frente a sus padres y estos no hicieron nada para defenderla. En la primera entrevista con Isabel, se encontraba abrumada; le costó mucho trabajo llenar los formatos de datos generales que solicita la institución y, cuando tuvo que escribir información de Ricardo, no pudo más. Desde que se separaron, la insulta diciéndole *que no vale nada, que es una mierda, que es una puta y una estúpida*; de hecho, algo que precipitó la separación fue que él le dijo que ella sólo era *el culo, la nalga y la chichi* para él. Con estas palabras, Ricardo la volvió a convertir en un objeto y lo que ella vivió con él, quizá, adquirió el sentido nuevamente de una violación, un abuso, puesto que Isabel piensa que nunca le importó a él y sólo la usó para su satisfacción. De niña, no podía dejar a sus padres al ver que no les importaba que su tío abusara de ella, pero de adulta, lo ha logrado hacer con sus parejas aunque se desmorone: *Siento que no puedo, que no valgo, que los hombres me buscan para lo que Ricardo me utilizó o me hizo sentir, miedo a estar sola, a no salir adelante con mi bebé.*

En la historia de Isabel hay numerosos capítulos de abuso en los que su subjetividad no fue reconocida ni respetada: por un lado, el abuso sexual y, por otro, el desamparo en el que la dejaron sus padres y abuelos al no protegerla y no reconocer su sufrimiento. Por ello, podría esperarse que Isabel, de manera inconsciente, tuviera dificultades para reconocer el sufrimiento de su hijo y lo colocara en un papel similar al que ella vivió de niña. Esto ya había ocurrido con su hija mayor, víctima también de abuso sexual.

De la historia de Ricardo, tenemos poca información y corresponde a su vida de pareja. Él había vivido en unión libre con dos mujeres; de la primera tuvo una hija; se separaron, según dice él mismo, porque ella quería vivir en Estados Unidos y él, no. Después, estuvo con otra mujer, con quien tuvo un hijo, que ahora tiene 11 años; se separaron cuando él se enamoró de Isabel. De este segundo hijo, estuvo peleando la custodia, pero la perdió. Estos otros hijos viven con sus respectivas mamás, la hija lo visita de vez en cuando y al hijo lo ve los fines de semana.

Según Isabel, su relación con Ricardo fue buena hasta que ella se embarazó; entonces, él empezó a dedicarse más a sus otros dos hijos y a rechazarla a ella. Isabel dice:

obviamente eso, pues hacía que, pues que yo siempre estuviera mal, ¿no? No se preocupaba si yo estaba bien, si estaba mal; no se preocupaba si tenía que ir a consultas, [...] y así fue mi embarazo, o sea, mi embarazo fue de de llorar, de de pleitos con él, mmm, ps ¿qué más? El abandono. Ese fue mi embarazo. [...] Mi bebé, bueno, fue deseado, fue deseado desde yo, fue aceptado por sus hermanos, fue aceptado por todo mundo. Me, nació Andrés y pues toda la atención para él, ¿no? Es un niño muy querido, pero Andrés, cuando nació, nació triste: él no sonreía. Yo lo estuve llevando a terapia.

Esta terapia empezó cuando Andrés tenía entre 8 y 9 meses de edad; Isabel decidió llevarlo cuando vio que lloraba al escuchar una canción que la hacía llorar cuando estaba embarazada de él. La psicóloga le dijo que lo que le pasaba a Andrés se debía a que ella le había transmitido el rechazo, el estrés y el enojo que sintió durante su embarazo. Alrededor de los 10 meses, Andrés empezó a sonreír; interrumpieron la terapia después de cinco meses debido a dificultades

económicas. Esta tristeza –nata” pudo deberse, en realidad, a la identificación con la madre deprimida o a que ésta proyectaba su propia tristeza en el bebé (Bleichmar, 1974). Sin embargo, el discurso se vuelve contradictorio cuando Isabel habla sobre cómo fue la atmósfera durante la etapa de lactancia:

Buena, ay ¿buena? Quién sabe. Yo creo que mala, porque siempre tuve pleitos, ¿no? Trataba de no enojarme antes de darle a mi bebé, porque le provocaba dolor de estómago a mi bebé. Opté por decirle a [al papá] que se fuera: “no vengas o cámbiate de turno” ¿no? Sí se cambió de turno en el trabajo, porque él estaba en la tarde: entraba a las diez de la mañana y salía a las seis de la tarde, siete; por eso le dije “sabes qué, cámbiate de turno, no te quiero aquí porque me haces enojar en mi relación con... para darle el pecho a mi bebé, pues me afecta.” Se cambia y prácticamente él con sus actividades [ahora] casi no estaba en la casa. Y sí, de hecho estaba contenta dándole pecho a mi bebé; yo era feliz dándole pecho. [Al papá no lo toleraba porque, dice ella,] era muy perfeccionista; eso a mí me molestaba mucho; yo quería mi privacidad, quería mi... un lugar donde yo pudiera estar a gusto, no que llegara él y me dijera todo lo que yo tenía que hacer. [Durante la lactancia, Isabel se sentía] feliz, en ese aspecto feliz porque a él le gustaba. Hay algo que tiene Andrés... cuando... él me toca, me toca, me acaricia y me hace así [pasa una mano por su brazo]... como si... ay, no sé, raro. No me gusta [risa], porque siento que lo hace de otra manera, ¿no? Eso no me gusta y siempre lo ha hecho Andrés, [...] y de hecho todavía lo sigue haciendo, ¿no? No le he dicho nada, o me toca acá [se señala los senos] y nomás digo “respétame, no me toques”, “ah, bueno, está bien mamita”. Pero no lo hago para no crearle morbo, ¿no? según yo; no sé si esté bien o esté mal. Pero cuando él tomaba pecho, pues me agarraba, me tocaba y se me quedaba viendo, o sea estaba, pues era feliz tomando su pecho, y ya estaba grande, o sea, él sabía que era un vínculo, ¿no? o no sé, no sé cómo explicarlo.

A pesar de que Isabel dice que Andrés nació triste y no sonreía, lo veía feliz mientras se alimentaba el pecho, lo cual puede indicar que la frase *Andrés nació triste* habla más de ella que del niño. La función nutricia y sexualizante de la

madre se cumplió pues el bebé sentía placer en el contacto con el pecho materno (Laplanche, 1970; Bleichmar, 1999); sin embargo, el fantasma del abuso en la historia de la madre parecía ponerse en juego, pues ella se sentía incómoda ante las caricias del bebé y lo que debía ver como una expresión de ternura lo veía como una conducta genital, tal vez como si Andrés también estuviera abusando de ella. El destete ocurrió alrededor de los seis meses, por lo que la forma en que el bebé la tocaba no podía estar atravesada por la genitalidad que parecía incomodarla; esto significa que había una falla en la represión de la sexualidad infantil autoerótica de la madre (Bleichmar, 1993), por lo que ésta irrumpía en lo consciente y de alguna manera pudo haber afectado la función narcisizante.

Andrés padecía de reflujo; Isabel mencionó que su leche le hacía daño cuando se peleaba con Ricardo. El reflujo podría considerarse como uno de los primeros efectos de la violencia y la sexualidad –como se verá con mayor claridad más adelante– de los padres sobre el niño: un sufrimiento y una excitación que el aparato psíquico aún no puede elaborar y no hay otra vía de descarga más que el cuerpo (Bleichmar, 1993). Por ser tan pequeño, los padres creían que no le afectaban sus peleas, por lo que, en cierta manera, lo trataban como un objeto cuya presencia no importaba mientras se agredían.

Tal fue el grado de su malestar que cuando tenía un año de edad, lo tuvieron que operar. Estuvo una semana internado y el hospital no permitió que su mamá se quedara con él, sólo podía verlo en horarios de visita. Aquí nos encontramos con una nueva forma de violencia que el hospital, institución que debería procurar el bienestar de las personas, infligió a Andrés al privarlo de la

presencia de Isabel. Es como si para el hospital, el paciente no fuera una persona, sino, otra vez, un objeto al que van a arreglar y no toma en cuenta su subjetividad y lo necesario que es la presencia materna para la continuidad de su experiencia y la estabilidad de su psiquismo (Winnicott, 1967). Cuando Isabel lo visitaba, las enfermeras aprovechaban para decirle que lo calmara, porque se movía mucho y dificultaba su trabajo; es decir, su preocupación era que el niño entorpecía su labor y no que sufría.

La operación no resolvió el problema, así que lo tuvieron que llevar a otro hospital, pero ahí sí le permitieron estar todo el tiempo con el niño. Según Isabel, durante los dos meses que duró este proceso, el papá no estuvo presente, al parecer, porque su anterior esposo había ayudado para que Andrés pudiera ser atendido. Él tenía un contacto en otro hospital e hizo las gestiones para que atendieran ahí el niño. La participación de Ricardo se limitó a criticar las decisiones de ella. Sin duda, estas experiencias, intervención quirúrgica y separación respecto de los padres, fueron traumáticas (Freud, 1920) para Andrés y le generaron una intensa angustia y muy probablemente fantasías de abandono y muerte.

Cuando Andrés tenía 2 años de edad, se cambiaron de casa; hasta entonces habían vivido en la casa de la abuela paterna, pero por una pelea entre Isabel y Ricardo, ella decidió salirse de ahí y a los pocos días se les unió Ricardo. Entonces, Andrés empezó a llorar mucho y por cualquier cosa; dice Isabel: *como que...porque lo que quería era-o sea como que muy...muy berrinchudo, que él como tenía toda la atención para él*. Esto da cuenta nuevamente de que la mamá

no reconocía la angustia en el niño, pues no asocia la pelea con Ricardo y el cambio de residencia con el llanto fácil del niño; en cambio, prefiere ver en su llanto fácil la expresión de un berrinche, ejerciendo una violencia secundaria en su función de portavoz (Aulagnier, 1977). Andrés dejó de llorar tanto cuando llegó a vivir cerca de su casa una tía materna, quien tenía una hija de su edad; con esa prima, se acostumbró a la nueva casa.

Andrés logró el control de esfínteres sin complicaciones, pero a los 3 años de edad tuvo una regresión debido a que Isabel otra vez se lo llevó de la casa donde vivían por los problemas con Ricardo. Dice ella:

cuando yo, Ricardo y yo tuvimos un problema hace dos años, yo me salí de la casa y ahí fue cuando retrocedió Andrés, porque ya no se hacía de noche. Yo nunca lo regañe porque se orinaba, pero este, ¿cómo se llama? Ya no se hacía, y en ese tiempo se empezaba a hacer. Después, él solito como que entendió que ya era grande, le digo “es que los niños grandes ya no usan pañal” ¿no? Y un día dice “es que los niños grandes ya no usamos pañal”, le digo “¿a poco?” “sí”. Se quedó dormido y le puse el pañal, y al otro día dice “¿por qué me pusiste el pañal? Yo ya soy un niño grande”, y a partir de ahí él ya no volvió a usar pañal. Es que no hubo un regaño, una nalgada, no. De su papá sí, desde luego, porque, luego amanecía todo orinado. Eso sí, no ha querido dormirse en su recámara, porque le da miedo, porque dice que los monstruos, porque necesita, este, ¿cómo se llama? Yo creo que necesita sentir a alguien, ¿no? Pero sí, nunca ha dormido solo... Andrés. Porque me daba miedo que, si lo ponía en la cuna, me daba miedo que se me fuera a ahogar, ¿no? por el reflujo que me habían dicho que tenía. Él estaba así con almohadas y todo, pero me daba miedo, entonces yo lo pasaba a mi cama. No lo hemos enseñado a dormir solo.

De nueva cuenta la angustia se manifiesta a través del cuerpo con la pérdida del control nocturno de esfínteres, pero aquí Isabel puede reconocer su

relación con las peleas de la pareja parental. Además, se revela otro aspecto: la falta de límites en la relación padres-hijo que proteja a este último del exceso de excitación sexual (Bleichmar, 1993). Andrés siempre ha dormido con sus padres o, cuando han estado separados, con alguno de ellos; Isabel, incluso recuerda que en algunas ocasiones tuvieron relaciones sexuales cuando veían que Andrés ya se había dormido. Así, no es sólo a la violencia de la pareja, sino a su sexualidad a lo que este niño ha estado expuesto desde su nacimiento, que seguramente han excedido su capacidad de metabolización.

Esta falta de límites se manifiesta en otras situaciones. Cuando va al baño, dice Isabel, *no se limpia solo, [...] porque no, que le da asco a él; [...] Siempre quiere que su papá lo limpie; o estando en la casa ahora, soy yo. Cuando están sus hermanos, cierra la puerta, pero cuando no, abre la puerta y hace con la puerta abierta, ¿no? Pedir que lo limpien después de defecar implica, además del asco que dice tener, un placer anal al que no quieren renunciar ni Andrés ni sus padres.*

Isabel y sus hijos mayores, a veces, dejan la puerta abierta cuando están en el baño y Andrés les grita *exhibicionistas*, dice Isabel:

Y nos grita así, ¿no? riéndose, “exhibicionistas; ay mamá, cierra la puerta” “ay, bueno ya, ciérrame la puerta”, y ya me cierra la puerta. Pero cuando estamos solos, él lo hace, así ¿no? Le digo “exhibicionista” “ay, no pasa nada, mamá” “bueno, ándale pues [contesta ella]”.

Exhibicionista es una palabra inusual para un niño de su edad que refleja la excesiva exposición a la sexualidad adulta. Otra muestra de falta de límites fue un día en que Andrés se quería cambiar de ropa porque su papá había ido por él,

pero su hermano mayor y su mamá estaban en su recámara. Andrés les pedía que lo dejaran solo porque se iba a cambiar hasta el calzón, pero su hermano, casi ofendido, no quiso salirse diciéndole que él le había cambiado los pañales muchas veces cuando era bebé, como si eso anulara el derecho de Andrés a la privacidad.

Acerca de la relación entre Andrés y su papá, Isabel dice que de recién nacido él casi no pasó tiempo con el niño,

pero no porque no quisiera, sino porque ya la situación entre nosotros ya era mala, ¿no? La relación entre él y yo; entonces, mientras él menos estaba en la casa, era mejor. Eso sí, siempre ha sido un papá de que... trata de darle lo mejor a su hijo, ¿no? Trata de darle, eh..., sobre todo en lo económico, porque antes era la crítica de “no comas así”, “no te ensucies”, “no gaties”, porque usó la andadera, le gustaba gatear, ¿no? “No, no, es que vele las manos, ya se ensució”, como que lo quería un muñequito. En eso sí, siempre ha estado muy al pendiente, pero no como para jugar, no como para... para estar con él. Andrés, Andrés, este, conoció un parque con el papá de mis hijos, no con él. Andrés conoció el subirse a una bicicleta por el papá de mis hijos o mis hijos; no por él, ni por mí, ¿no? que tampoco me gusta el parque. [La mamá continúa citando las prohibiciones a Andrés de parte de su papá:] “no te ensucies”, “no hables así” y “no hagas esto” y “come bien” “el cubierto”, “el tenedor” ¿no? O sea, “no debes de comer con la mano”. En el juego con mi sobrina: “no te acue, no te sientes en el suelo”, “¿por qué? ¿por qué eres tan cochino?” “¿por qué haces eso?” “¿por qué lo otro?”. “Oye fijate cómo le hablas” [decía Isabel], “Pues es que es un puerco, velo cómo está con las manos sucias”. O sea, es eso; sí está, no era tanto la convivencia, y lo poquito que había era para regañarlo, ¿no?

Isabel piensa que Ricardo manipula a Andrés, pues a veces éste le ha dicho que quiere vivir con su papá, *porque con él sí ve películas*. Sin embargo, da la impresión de que sí hay una preferencia por el padre, pues quiere que él lo

limpie si están disponibles los dos. Es como si este trato agresivo a nivel verbal de Ricardo hacia Andrés lo hiciera adoptar una posición masoquista frente al padre (Freud, 1919). Esto se combina con la preocupación, el miedo a que le pase algo a su padre, pues recientemente escuchó una discusión telefónica entre sus padres en la que Ricardo amenazaba con suicidarse si Isabel no volvía con él:

[Cuando Andrés los veía pelear] *Lloraba; era llorar, porque veía que ya me pegaba o que... yo también me defendía, ¿no? O sea tampoco es que, ¿no? La agresión verbal o, o física, ¿no? Entonces, yo veía a mi bebé que lloraba. Nunca me dijo nada, hasta apenas ahora que hubo un problema muy grande: yo no le contesto [por teléfono a Ricardo] y el niño me dice "contéstale, mamá, eres muy mala, ¡contéstale! ¿Por qué no le contestas a mi papá?" Le dije "es que, Andrés, no está bien tu papá ahorita, después hablamos". "No, ¡contéstale!" [dice Andrés]. Le contesto y lo primero que dice: "Me voy a matar; si no bajas me voy a matar". Vivimos en un departamento, y el niño escucha. Ya me paro, "Si te quieres matar, mátate, ya no estés avisando", ¿no? Y Andrés, yo creo que oyó, que me dijo "¡Eres muy mala! ¡eres muy mala! Tú quieres que mi papá se muera, y no, ya contéstale, por favor, ¡contéstale! Se va a morir, algo le va a pasar a mi papá". Ese día vivió mi niño una angustia horrible, o sea se durmió casi a las cuatro de la mañana por estar pensando que su papá se iba a matar, o porque no le contestaba el teléfono; y ya de ahí para acá ha estado, este, ya me dice "mamá, contéstale", "mamá, ya no pelies", "mamá,...", o sea "mamá, mamá, mamá"; antes no me decía nada, y ahora ya me dice su angustia.*

Además de todo lo que ha tenido que cargar, violencia y sexualidad, ahora también carga con el temor constante de que algo le pase a su papá, pues las amenazas de suicidio por parte de Ricardo se han repetido cuatro ocasiones más. Entre una de las primeras entrevistas a Isabel, ella comentó que Andrés le había dicho que se quería morir *para estar cerca de diosito*: morir y dejar de sentir angustia, morir y dejar de sufrir, tendencia al cero, pulsión de muerte (Freud,

1920). Aquí se observa una inversión de los papeles, el niño que debería estar al cuidado del adulto es el que se preocupa por el bienestar de éste.

Isabel no habla por sí misma de los miedos de Andrés, por lo que le pregunto directamente y ella contesta:

Él me habla de los monstruos. Cuando hubo un tem ¿qué es? Un temblor, algo así; me habló de eso, los terremotos, y que los terremotos, porque esos son los que destruyen y todo, pero se le quitó rápido esa idea. Le dije “mira, los terremotos...” le expliqué “pasa esto, pasa lo otro”, o sea le explico conforme él pueda entender, me meto a internet, y como que lo asimiló rápido. Pero ahora son los monstruos, dice que los mons, ah, dice que le da miedo la, la muerte, a él le da miedo la muerte, saber que su papá se va a morir, saber que me voy a morir. Eso, y de los monstruos en la noche, que me saca que, o no sé si sea nada más por decirme para que no se vaya a su recámara, pero no lo veo tan temeroso tampoco, porque no somos de los que “si no te duermes te va a dar algo”, “si no te duermes va a pasar esto”, no, no somos así.

En estos miedos, Andrés intenta ligar la angustia (Laplanche, 1981a), hasta ahora poco reconocida por sus padres. En la historia que narra Isabel, no tiene un lugar importante el sufrimiento de su hijo relacionado con las peleas entre ella y Ricardo; las fantasías de Andrés también están ausentes en el discurso materno, por lo que fue necesario preguntarle directamente por este aspecto de la vida de su hijo.

Con la información que proporcionó Isabel, podemos tener una idea preliminar de la estructuración psíquica de Andrés. Las experiencias traumáticas abundan en su historia: violencia y sexualidad de los padres. En vez de que ellos pongan su capacidad de reverie al servicio del hijo y funjan como continentes de sus angustias, sucede lo contrario: lo convierten en continente de su violencia y su

sexualidad. Con base en Bion (1962a), esto hace suponer que el aparato para pensar de Andrés tuvo cierto grado de afectación, puesto que los elementos beta –impresiones sensoriales y emociones sentidas como cosas-en-sí-mismas– no se convirtieron, con ayuda de los padres, en elementos alfa que dieran lugar a pensamientos. Como se ve en la historia, la expulsión de estos elementos se realizó en un primer momento por la vía corporal, la cual quizá se ha mantenido, pues Andrés ha sido un niño enfermizo.

La separación prolongada entre Andrés y sus padres, principalmente su madre, mientras estuvo hospitalizado también debió ser muy angustiante, pues perdió a sus objetos libidinales por un periodo demasiado largo. Estas separaciones prolongadas tempranas suelen afectar el vínculo madre-hijo, pues en la fantasía del niño puede ser equivalente a la muerte de la madre (Winnicott, 1971).

Por otro lado, ya que el niño ha expresado muy poco a nivel verbal y conductual, pueden esperarse diversas fantasías alrededor de la violencia y sexualidad de sus padres, así como del abandono, en las que se manifieste su angustia y su enojo y odio hacia ellos (Klein, 1952). La historia de reflujo hace pensar que la violencia puede estar muy relacionada con la oralidad, mientras que la costumbre de limpiar al niño cuando va al baño indica que la analidad está ligada al placer. En estas coordenadas, podrían situarse las fantasías de muerte o abandono de Andrés. Ahora revisaremos la información obtenida directamente del niño.

Sesión de dibujos

Andrés es un niño delgado y tiene una apariencia frágil. En su modo de moverse se aprecia rigidez y temerosidad; habla con un volumen bajo y contenido, como si no soltara su voz. Llega con un muñeco de Iron Man, el hombre de hierro, que contrasta con su apariencia, pero que coincide, quizá, con el blindaje con que quisiera estar cubierto. Empieza hablando de que le dolía la garganta y su papá lo llevó al médico y se sintió mejor. Relata los hechos ligándolos temporalmente con un “entonces” de modo semejante al que se usa típicamente para narrar un cuento de hadas; sin embargo, es confuso su discurso. Parece sentirse un niño enfermo, pues además me pregunta si soy doctor. Cuando le explico qué hace un psicólogo —trabajar con niños que pegan a otros niños o que les pegan, o que están muy enojados o muy tristes, o que tienen mucho miedo— Andrés lo extiende a dolencias del cuerpo —la garganta, el dedo.

Lo confuso de su relato indica deficiencias en el aparato para pensar (Bion, 1962a); esto se observó de manera constante en las tres entrevistas de evaluación, de las cuales más adelante se presentan varios fragmentos que lo ejemplifican. Además, como lo sugiere su historia de reflujo, se aprecia que en el cuerpo deposita los elementos beta que no pueden ser elaborados psíquicamente, pues cuando le menciono lo que hace un psicólogo, él habla del dolor de garganta y del médico. Sus padres se han preocupado por su cuerpo, pero no por su subjetividad; de modo que la única vía de descarga de la que dispone para tramitar su sufrimiento es el cuerpo.

Le pregunto si a él le pasa algo relacionado con lo que le expliqué acerca del trabajo del psicólogo.

Andrés: Es que cuando alguien está y nadie me deja dormir.

Jesús: ¿Quién no te deja dormir?

A: Mi mamá siempre me levanta y de noche.

J: ¿Por qué te levanta de noche?

A: No me levanta de noche, me levanta de día; es que como tengo anginitas, las tengo grandes, no me dejan dormir.

En estas respuestas confusas, como si se tratara de un discurso onírico, mamá y anginas son intercambiables en tanto que no lo dejan dormir de noche; es como, sin saberlo, hiciera referencia a la excitación –ligada a la imagen materna por la falta de límites en la relación, como compartir cama– y a la violencia de los padres –que, como lo sugiere la historia de Andrés, se descarga en el cuerpo.

Le pido que dibuje; él acepta aunque dice que no sabe cómo hacer personas. Cuando termina su primer dibujo le pido que me hable de él (ver dibujo 1).

A: Es que como... ¿de qué?

J: ¿Qué persona dibujaste?

A: Dibujé a... a.... mi papá.

J: ¿Cómo es tu papá?

A: [Baja más la voz] Mi papá es así.... Se me olvidó el ca [espera que yo complete la palabra] cabe. [Dibuja el cabello.]

Le doy otra hoja para que dibuje una mujer, y hace a su mamá (ver dibujo 2). Después le pido que dibuje a su familia (ver dibujo 3). Empieza con él en la orilla izquierda, luego sigue con su mamá, su papá, una prima y una tía. Todos se toman de las manos con el de junto. Cuando termina, digo:



Mamá

Andrés. Dibujo 1

Mamá

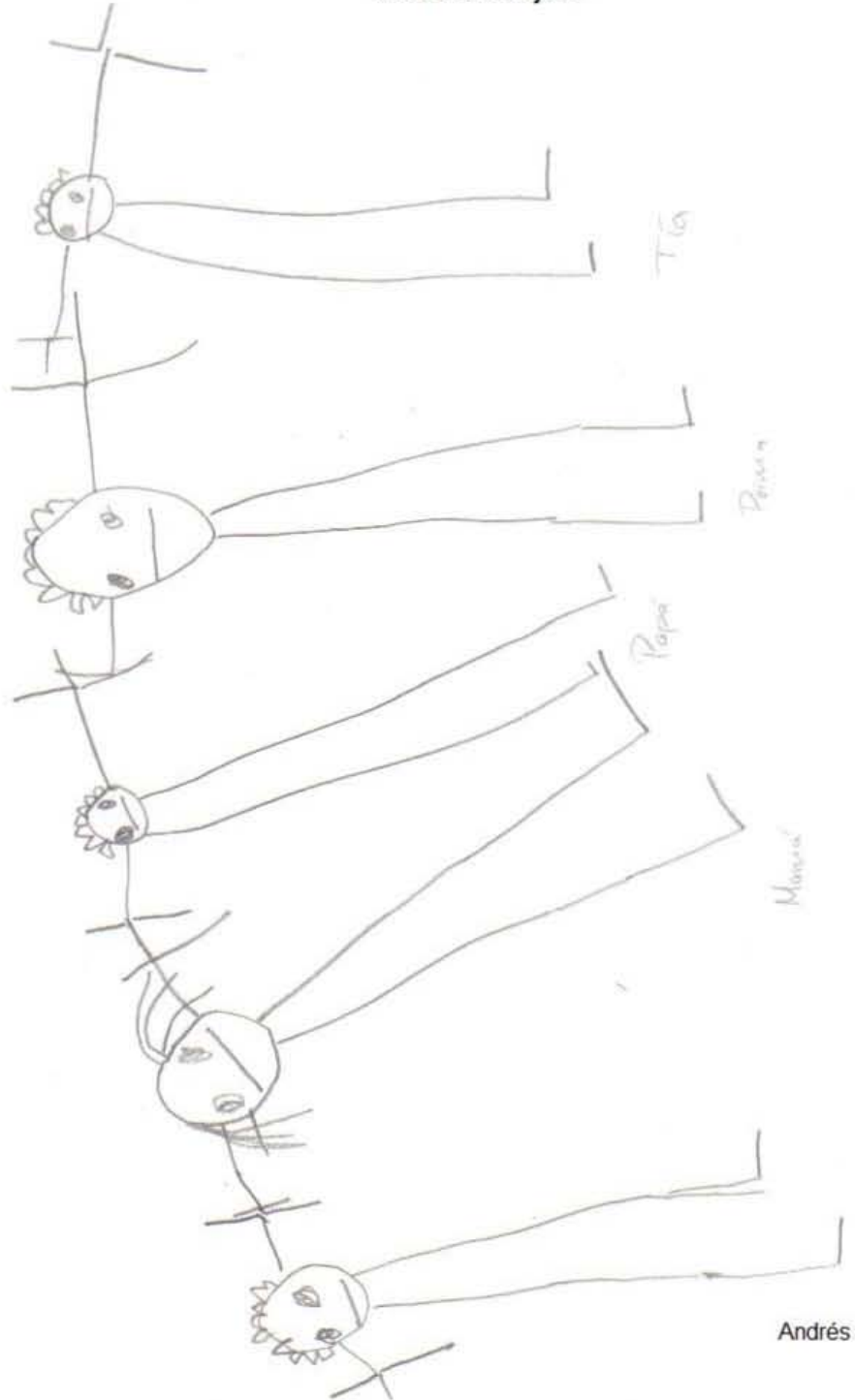


Papá

Andrés. Dibujo 2

Papá

Andrés. Dibujo 3



J: En tu dibujo parece que todos están muy unidos.

A: Eso es lo único que puedo hacer [lo dice con un tono de desaliento].

El dibujo de su mamá se distingue por su apariencia amenazante. Los ojos remarcados y la boca cerrada podrían interpretarse como la libidinización de la mirada, que observa lo que sucede en su casa, y al silencio que guarda en relación con lo que ve: Andrés presencia todo, pero únicamente llora. Sólo en fechas recientes comienza a intervenir, porque la angustia de que a su padre le pase algo –es decir, que se suicide, como Ricardo ha amenazado– es demasiado intensa y ha logrado comunicarla verbalmente; por ello, trata de hacer que su mamá acceda a lo que su padre le pide, pero no puede conseguir que ellos estén juntos y tiene que fantasear, como en su dibujo, con la familia unida: *es lo único que puedo hacer.*

Le doy una hoja más y le digo que ahora dibuje lo que quiera. Dibuja globos y, en otra hoja, traza la silueta de su muñeco Iron Man poniéndolo sobre la hoja. Entonces, le digo algunas que me dijo su mamá en las entrevistas.

J: Sé que tus papás ya no viven juntos.

A: ¿Cómo lo sabes?

J: Ella me dijo. [Se queda pensando Andrés] Y sé que a veces estás con tu papá y a veces estás con tu mamá.

A: Es que a veces estoy con mi mamá, pero yo me quiero ir con mi papá a la casa de mi abuela, porque cerca hay un parque.

J: Bueno, sé que tienes hermanos. Y lo que le preocupa a tu mamá es que a veces te portas agresivo con ella y con tus hermanos, que le gritas.

A: A ver, es que... [empieza a balancear el cuerpo y la cabeza en círculos].

J: ¿En qué estás pensando?

A: En un dulce.

J: También le preocupa porque, cuando ella y tu papá vivían juntos, discutían mucho, peleaban mucho.

Andrés cuenta una vez que su papá iba por sus cosas y su mamá no lo dejó pasar; dice que ella es *grosera* con su papá. Le pregunto si sabe por qué su mamá no deja entrar a su papá.

A: “M-m [no], no me dejan escuchar, entonces solamente lo escucho”.

J: ¿Qué has escuchado?

A: Gritarse.

J: ¿Y qué se gritan?

A: Ella le dice “vete” [dice esta palabra en voz muy baja] y él le dice “ya no te quiero volver a ver nunca”. Y no me deja ir a veces con mi papá. Y ya.

J: ¿Alguna vez se pegaron?

A: [Se queda pensando unos instante y luego mueve la cabeza para decir que no. Baja la mirada y se queda pensativo. Finalmente dice] No he visto... porque luego se meten a la recámara de mi mamá... no veo nada de lo que pasa allá adentro, pero escucho todo.

J: ¿Has escuchado golpes? [Andrés responde que no moviendo otra vez la cabeza.] Pues tu mamá piensa que haber escuchado tantas cosas... [interrumpe Andrés]

A: Y le dice unas groserías.

J: ¿Quién le dice groserías?

A: Mi mamá a mi papá.

J: Para un niño es muy difícil que sus papás se griten, se peleen, se separen; se pueden sentir tristes o muy enojados o con miedo.

A: Por eso quiero que mis papás vuelvan a estar juntos, pero no, no pueden tranquilizarse, nunca, nunca.

J: A veces es mejor que los papás no estén juntos cuando no se llevan bien.

Andrés destaca un aspecto importante de su experiencia: lo que oye. Este niño es bombardeado por muchos lados: oralidad genitalizada por la mirada de la madre, placer anal provocado principalmente por el padre, discusiones, gritos,

insultos y amenazas de muerte por parte de ambos, colecho con uno u otro y, como se mencionará más adelante, imágenes perturbadoras vistas en la televisión con el consentimiento de los padres. Con toda esta excitación es de esperarse una dificultad para articular un relato de manera clara y coherente, como ocurrió en las entrevistas, pues es demasiada para que el proceso secundario pueda operar (Freud, 1915b).

Al preguntarme si yo puedo curarle la garganta, interpreto que Andrés necesita ayuda para psiquizar aquello que se expresa a través del cuerpo, pues en el universo discursivo que lo envuelve hasta ahora no ha habido lugar para dolencias que no sean las del cuerpo. La función de intérprete que ejerzo en esta entrevista pone en marcha el proceso de metabolización (Bion, 1962a) de Andrés, para el cual no ha contado con la suficiente ayuda de sus padres. Plantearle la situación que su mamá me hizo saber también promueve el trabajo de elaboración (Laplanche, 1981a) de las experiencias del niño, abre las posibilidades de hablar de aquello que ha vivido primordialmente sin palabras. En la siguiente entrevista, Isabel me dijo que, después de ésta, Andrés, que regularmente es melindroso con la comida, había estado comiendo mucho mejor, porque, según él, yo le había dicho que debía comer bien. Recordemos que al inicio de su vida, la leche materna le producía dolores y muy probablemente el reflujo, lo cual pudo haberse perpetuado en forma de melindrosidad –consecuencia de esa primera relación oral–, como si los alimentos pudieran causarle daño. Es probable, que en esta entrevista haya hablado por primera vez de las peleas entre sus papás con lo cual empezó a elaborar esas vivencias y a liberar al cuerpo como vía de descarga. Al

mismo tiempo se redujo el carácter atacante de los alimentos y, por ello, Andrés comió mejor en los días posteriores.

Historias del CAT-A

Antes de llegar a esta sesión, Isabel y Ricardo tuvieron otra pelea en la calle, y Andrés la presencié. Llevaba la cara pintada de conejito, con aspecto de niño más pequeño. Para llegar al cubículo donde trabajamos, hay que bajar por una escalera; faltando un par de escalones, Andrés se cae y, aunque logra protegerse con las manos, llora mucho. Le pido a su mamá que lo acompañe mientras se calma; entra con él al cubículo y pasan varios minutos sin que el niño deje de llorar. Isabel actúa más interesada en que él se calme para que pueda empezar la entrevista que en procurarle alivio, como si se tratara de aquel hospital en que las enfermeras le pedían calmarlo para que no dificultara su trabajo. Le señalo que tal vez la caída tiene que ver con la pelea que acaba de presenciar entre sus padres y empieza a calmarse hasta que deja de llorar y acepta quedarse solo.

Presento algunas historias que, por el tema, tienen mayor relevancia para este trabajo. La historia de la lámina 1 es la más extensa y confusa, la de la lámina 2 lo es en menor grado; en ambas aparece una figura gigantesca y amenazante que no está incluida en el dibujo.

Lámina 3 [Un león está sentado en una silla sosteniendo una pipa y con la cabeza recargada en una mano. Un bastón está apoyado en la silla. Al fondo, un ratón se asoma desde un hoyo en la parte inferior de la pared]. *Un día un rey que se*

llamaba, era un león. Ese rey tenía, había, vinieron unos niños; esos niños [no se entiende] cuando veían que era un gigante, pero gigante león, él ya era salvaje, era su abuelito; cuando los vieron, ay, se espantaban; entonces los olfateó, los olfateó, y se fueron corriendo, corriendo. Entonces, hasta que ya no había salida. Entonces el lobo, entonces el león tenía-tampoco tenía escapatoria; entonces, [da una palmada] el león se los comió a los niños. Pensaba que era muy malo, pero no, era su amigo. Un [no se entiende] pero pensaban los-que les iba a hacer un trato; entonces cuando les hizo una trampa, ya no pudieron y fueron amigos para sssssiempre. [¿Quiénes fueron amigos para siempre?] Los niños y el león. [¿Pero no se los había comido?] Estaba jugando. Como vio su mamá, pensó que se los iba a comer y no-el niño-entonces-el niño le dijo a su hermano “mira, es nuestro amigo, no nos iba a comer”. Entonces, buenos amigos para siempre.

En esta lámina agrega niños, de modo que reproduce en cierta forma la situación de las primeras dos historias: niños y un gigante que amenaza con comérselos. Es claro que las historias se desbordan de los estímulos e imponen dicha dualidad; el gigante está identificado con la figura paterna, que oscila entre ser malo y bueno, lo cual tiene una correspondencia con la realidad: por una parte, Ricardo es una presencia intimidante por su severidad con Andrés y por la agresión hacia Isabel, pero, por otra, es un padre que se preocupa por su hijo, lo cuida y lo quiere. Parece que Andrés se siente atrapado en esta relación sin posibilidad de huida y, además, la dualidad de su padre lo confunde y dificulta crear una representación coherente de él. En esta confusión, el yo intenta imponerse la idea del padre bueno, lo cual sólo podrá lograrse eliminando de dicha representación la parte agresiva, amenazante, intimidante. Sin embargo, por ahora, esta parte mala irrumpe una y otra vez en las producciones de Andrés.

Lámina 6 [En primer plano, se observa un oso pequeño. Al fondo dos siluetas de osos recostados rodeados con formas que sugieren una cueva]. *¿Qué son? Ah, son unos osos en una cueva. Vivían en el polo sur, en el polo norte, digo. Estaba muy frío ahí. Estaba muy frío; entonces, el osito estaba despierto; como estaba despierto, escuchó que se estaba derrumbando la cueva; le pegó al osito, ckrck, después al papá y después a la mamá; entonces vio el techo y se estaba cayendo todo; entonces eran unos ositos; entonces, por su-todo su pelaje se fue haciendo blanco, blanco, todo lleno de nieve, todo blanco. Entonces, vivían en el polo norte, entonces si ellos, si su pelaje se cae, vuelve a nevar cada vez que hace calor y hace frío, hace calor y hace frío, y si hace calor se muere-se murieron; entonces no se murieron, después hizo frío; se quedó con el frío ya, todos se salvaron; entonces todo esto [señala alrededor de los osos] se volvía a hacer, porque una, un oso macho lo hizo así y después todo se congeló y ya, vivieron para siempre felices, porque el oso macho ya se hizo bueno, era malo porque comía niños, y no había niños, entonces se [¿recuperó?] de niños, entonces ya hubo horcas y ya vivieron felices. El papá es, el papá es el oso macho, porque lo encontraron y les dio miedo. [¿A quién le dio miedo?] A la mamá y al hijo. [¿Por qué les daba miedo el oso macho?] Porque el oso macho come ni-como ya no había horcas, el niño, se quería comer al niño. Entonces no se lo comió, se hizo el papá. Y el hijo fue el hijo del oso macho.*

Las historias de las láminas 4 y 5 también fueron confusas –es decir, predominó el proceso primario: no hay principio de contradicción, ni temporalidad ni tercero excluido (Freud, 1915b)– y el tema principal fue también la figura paterna. En la lámina 6, la historia, en su primera parte, trata de la destrucción de la familia por el derrumbe del lugar donde habitan: primero el hijo y luego los padres. Además, la frase *escuchó que se estaba derrumbando la cueva* puede hacer referencia a la escucha de la escena primaria. Los hilos que se entretajan aquí reaparecerán en un sueño que Andrés contó en las sesiones posteriores: se trata de impulsos agresivos dirigidos contra sus padres y contra sí mismo. Lo

mismo que la transformación del padre malo en bueno, aquí además se anula la muerte de la familia tal vez debido a la culpa por querer destruirlos o imaginarse que se puedan destruir. En la fantasía de Andrés, los impulsos agresivos se inhiben invistiendo –tal vez sobreinvistiendo– la parte bondadosa del padre y desmintiendo el temor de ser devorado por él.

Lámina 7 [Un tigre salta hacia un chango, que parece defenderse amenazándolo con una mano]. *Ay, ésta si está buena. El tigre se quería comer al chango, pero lo logró comer; entonces se hizo el rey de la bestia. Era una bestia, entonces, el rey fue el tigre; como fue un rey porque atrapó al chango, y él no sabía qué hacer. Entonces, le saca [no se entiende] y pensaba que ya se había atorado en una cuerda, entonces saltó y lo sacó y se lo comió. Él no pudo escapar y se hizo el rey de la bestia, porque todos le temían, porque vieron todos que pensaron que se lo iba a comer pero no, se encariñaron [¿Con el tigre?] Sí. [¿Por qué?] Porque él era malo, entonces se hizo bueno; escupió la bola de pelos. [¿Y qué hizo cuando era bueno?] Escupió al chango, todo junto. [¿Lo escupió vivo?] Sí, entonces pensó que los iba [no se entiende], “pero oigan, ¿qué pasó? Porque si me lo hubiera comido estaría muerto, pero no”; se hicieron buenos amigos para siempre.*

El tema de devorar-no devorar y malo-bueno se repite; es como si Andrés estuviera atrapado entre la posición esquizo-paranoide y la depresiva (Klein, 1946). En un primer momento, la psique no puede reconocer que un mismo objeto, por ejemplo, el padre, sea el causante de placer y displacer y al que se dirigen mociones pulsionales e impulsos agresivos, por lo que para ella se trata de dos objetos distintos. Ahora que Andrés tiene la capacidad de reconocer que se trata del mismo objeto, su padre, se le plantea la necesidad de integrar estas dos facetas opuestas, pero están tan alejadas que el yo no puede integrarlas en una sola representación, de modo que no puede alcanzar la posición depresiva y corre

el riesgo de quedar atrapado en la posición esquizo-paranoide y presentar rasgos psicóticos.

Lámina 8 [Hay cuatro changos. Al fondo dos hablan entre sí. En primer plano, uno habla con uno más pequeño. En la pared hay colgado un retrato de otro chango]. *Un día unos niños estaban ahí, jugaron un mapa, unos cha, unos ni, unos, muchos, estaban así, hablaban en silencio, pero entonces se mudaron; entonces sacaron a las niñas y se quedaron ahí. Entonces vieron a las dos niñas, le hacían una carita pequeña, pero no, el mapache es una niña, les enterró el cuchillo todos, este primero [señala de izquierda a derecha], después a ella, después a ella, después a ella. Éste es hombre [el de la derecha], éste es hombre [el de la izquierda], mujer, mujer [las de en medio]. Dos mujer y dos hombres. Y ya [¿Dices que un mapache les enterró un cuchillo?] Ajá, pero se murieron. Entonces empezó a hacer más, pero más mapaches. Lo mataron, luego otro creció; lo mataron, luego otro creció; otro y cada vez. Y tantán [¿Crecieron los mapaches?] Sí, porque eran monstruos. [¿De dónde salieron los mapaches?] De una caja, de una caja que iban llevando a la casa para irse cada vez. Entonces se encariñó de los mapaches, pero los mapaches lo vieron y lo separaron otra vez, pero [no se entiende] para siempre y también se hicieron hijos de los mapaches, y ya. [¿Quiénes se hicieron hijos de los mapaches?] Sí. [¿Quiénes?] Las niñas, los niños.*

En esta historia, el pensamiento aparece con mayor predominio del proceso primario que en las anteriores, pero aquí sí hay muertes que no se anulan. Una niña/mapache parece ser la autora de los asesinatos de dos hombres y dos mujeres –las cuatro figuras que aparecen en la lámina– para después ser asesinada por alguien o algo más, que no está especificado en la historia. Matar clavando un cuchillo corresponde a fantasías fálicas; en ellas se manifiestan con una tremenda fuerza los impulsos agresivos y destructivos de Andrés hacia sus padres, tanto que renacen una y otra vez; en cada ocasión parece haber un

sentimiento de culpa que se expresa matando una y otra vez a los monstruos/mapaches, que corresponden a objetos externos/internos.

Lámina 10 [Un perro sentado en un banco tiene en sus piernas a uno más pequeño. Al lado, hay un excusado]. *Una perra se hizo del baño, entonces su mamá le pegó, la jaló de la oreja; entonces cuando la jaló porque aquí se hizo pipí. Entonces la agarró, hizo popó; entonces ya no pudo escapar de su mamá. Entonces cuando ya no pudo escapar, ya no podía [se voltea girando en la silla. Le digo: Si te volteas no te escucho. A ver, otra vez] Su mamá le pegó a su hijo; cuando le pegó, la perra ya no podía escapar de su mamá. Entonces sintió que ahí se hizo pipí, en todas partes se hizo pipí. Como se hizo pipí, ya no podía escapar de su mamá nunca [no se entiende] y se murió triste la perra; hizo bof y bof [como ladridos] hasta que su mamá la sacó.*

Ésta es la única lámina en que Andrés hace referencia a la figura materna; también es la única en que hay confusión de los géneros. Se manifiesta la misma sensación de estar atrapado en la relación con su mamá, pero en este caso responde a la agresión con orina y heces –fantasías agresivas uretrales y anales. Recordemos la enuresis nocturna a los tres años de edad, cuando Isabel se lo llevó a otra casa por las peleas con Ricardo; una posible interpretación es que mediante esa regresión, Andrés expresaba su enojo hacia ella por separarlo del padre.

Juego libre

Le digo a Andrés que hoy puede jugar como él quiera con los juguetes que llevo. Se queda sentado, dirige una mirada a los juguetes y empieza a hablar sin detenerse. Otra vez, el proceso primario predomina en su relato: porque deja

frases inconclusas, no incluye los sujetos de las acciones que describe y mezcla realidad con fantasía. No espera interlocución de parte mía y sigue hablando; yo no lo interrumpo a menos que no entienda alguna palabra. Presento algunos pasajes.

... [Ve las muñecas] *Esto es de niña. Guau, no sabía que tenías juguetes. Se parecía igualito al mío* [toma el helicóptero, saca al papá de la familia y lo monta en el helicóptero]. *Este, qué crees, este muñequito manejaba aquí, estaba parado aquí* [en el avión]; *este, qué crees* [sigue manipulando el muñeco], *cuando no podía volar, no tenía paracaídas porque estaba adentro* [señala el avión], *y se cayó directo al agua, pero qué crees, cayó a lo más hondo del agua; entonces intentó nadar, pero no sabía nadar, entonces se hundió, entonces ya aprendió a nadar, porque se estiró y ya pudo, pataleó y ya pudo salir y ya se subió a su helicóptero. Y qué crees, se cayó en otra parte porque no podía caer una parte; era un lugar muy salvaje, así que qué crees, como él estaba ahí, estaba aquí* [pone en el piso al muñeco y al leopardo], *entonces lo vio, pero no sabía pelear, entonces agarró una rama, y escuchó, pero escuchó* [no se entiende] *animales salvajes y que pican* [saca dos arañas], *y qué crees, que estaba rodeado de, ¿cómo se llama?, de... ¿cómo?, de animales, pero qué crees, otro helicóptero se cayó* [pone el helicóptero junto a los demás muñecos], *entonces él, qué crees, se subió y dijo* [habla otra vez en voz muy baja y no se entiende] [...]

Su relato continúa de la misma manera desorganizada; las láminas del CAT-A le daban cierta estructura y aún así sus historias fueron confusas, y ahora que es mucho menos estructurada la situación su discurso es más errático. A pesar de seguir la legalidad del proceso primario, me parece muy importante el hecho de que Andrés hablara tanto, pues creo que las reacciones somáticas disminuyeron a medida que verbalizaba sus fantasías; las pequeñas descargas que permite el uso de las palabras aligeran la carga que el cuerpo recibía antes. A

pesar de la desorganización del pensamiento, puedo captar ideas, sentimientos, deseos, es decir, me sitúo primero como continente de sus elementos beta y pongo a su disposición mi capacidad de reverie para, más adelante, devolverle elementos alfa (Bion, 1962a).

[Su narración continúa de la misma manera errática, pero se entiende que algo sucede con las arañas: se suben al helicóptero y aparece un par de soldados. A una de las arañas la aplasta el helicóptero; la otra es más rápida y no le pasa nada. El muñeco del inicio se acuesta porque está cansado. Un soldado mata una araña clavándole su rifle; Andrés le resalta el movimiento del soldado al clavar su rifle en la araña. La otra araña vuelve a escapar. Después el muñeco también pelea con una araña y hace el mismo movimiento de clavarle algo a la araña.] *Entonces cuando se fueron, cayeron aquí y él [el muñeco] se quedó a destruir los aviones y una parte.* [Pone el avión y el helicóptero en la misma sillita que el coche.] *Entonces los iba a matar, pero qué crees, a esta araña la tiró* [la araña vuelve a subir a la mesita], *entonces agarró un palo, lo mordió, y le metió el palo y se cayó aquí* [pone la araña en la sillita con los otros juguetes; luego el muñeco pelea con la otra araña y la mata; la pone en la misma sillita]; *ya está muerta.* [El muñeco pelea con el leopardo, le da una patada] *Este tigre se agarraba también* [regresa a la pelea; el muñeco ahora gira en el aire hasta llegar a la pared]. *Este da vuelta, tan grande, tan grande, qué crees, que cayó aquí* [se para en la pared, como el hombre araña], *se pudo pegar y subió hasta acá; entonces de ahí se volvió a echar; entonces cayó* [cae de cabeza]; *el tigre ya estaba bien; cuando él se levantó, le hizo así: cuaghhhh* [el leopardo salta al muñeco. El muñeco le pega y lo manda a la sillita]. *Cayó al agua y nadó y nadó, tuvo que nadar hasta una isla, y más y más, hasta que qué crees, salió, hubo un, una hormiga roja.* [Saca la hormiga, el león y el hipopótamo y los pone en el suelo enfrentado al muñeco]. *Estaban listos para atacar.* [Pelea el muñeco con la hormiga] *La pisó, la lanzó tan lejos* [no se entiende] *está muerta* [la pone en la sillita. Hace lo mismo con el hipopótamo], *está muerto, muerto* [lo pone en la sillita. Acuesta al muñeco y para al león encima de él. Se levanta y lo avienta; luego lo patea como a los otros animales, pero el león le muerde el pie; lo vuelve a patear y le pega con la cabeza

al león; lo pone en la sillita. Andrés saca otros tres animales, un insecto, un grillo y un alacrán. Después de pelear con el primero y matarlo, pelea con el grillo y lo mata, pero queda muy cansado el muñeco, por lo que se desmaya; entonces se le acerca el alacrán. El muñeco se levanta cansado y el alacrán le agarra una pierna con sus tenazas.] *Ay, le picó, lo agarró, cuando lo agarró hasta acá le picó* [le clava el aguijón en la panza al muñeco tirado]; *le enterró todo* [enfatisa mucho en esta frase]. *Ahora todos los animales, todos los animales así se volvían buenos, pero qué crees, estaban muertos porque él los mató, pero todos los animales se volvían buenos; todos los animales que él mataba se iban hasta él y se volvía de todos, y mató a este alacrán* [lo pone en la sillita. Saca más animales: un una cerda, una hormiga y un lobo. También saca dos coches]. *Son malos porque lo inyectaron, y este alacrán también es igual.* [¿Son malos?] *Sí, son malos todos.* [Se levanta el muñeco] *Ah, con que estos me quedan* [empieza a pelear con un coche y lo mata], *se volvió bueno* [lo lleva a la sillita]. *¿Ya mató a todos estos? Iban reviviendo, pero no, hasta que mate a todos esos, reviven. Ah, me equivoqué, éste no ha muerto* [saca el alacrán que estaba en la sillita]. *Este alacrán tiene mucha vida. Entonces se atrevió a matar primero a los alacranes; ay, se atrevió* [con tono de miedo], *y entonces él, lo agarró y le picó; le picó en su pompita* [me voltea a ver como para ver mi reacción antes esa parte de su juego], *le picó, cayó; sss, le enterró todo* [dice algo en voz muy baja, de los que sólo se entiende la última palabra] *matar. Y el otro* [alacrán], *uy éste tenía miedo, que le enterró sus pincitas* [ahora los dos alacranes están encima del muñeco boca abajo. Se le vuelven a acercar y el muñeco los patea a la sillita]. *Los mandó volando hasta que cayeron acá.* [¿Pero no lo habían picado a él?] *Sí, pero qué crees, es que como absorbe todos los poderes, se vuelven buenos los poderes. Se pone de pie el muñeco, “Ay, qué coche tan malo; hola ahí adentro* [se asoma], *oh, no hay nadie”* [patea el coche y lo manda a la sillita; hace lo mismo con el grillito] *¿Lo vas a grabar eso, a los muertos?* [Se están grabando, le respondo. Los tomo un momento. El muñeco sigue peleando; mata a la cerda, la muestra frente a la cámara y la pone en la sillita; lo mismo hace con la hormiga]. *Quedaba el más peligroso que el mundo* [el lobo], *y lo mordía* [el lobo al muñeco] *y absorbió, y le dio una patada* [el muñeco al lobo, y lo mandó a la sillita. El muñeco se sube al avión y vuela en él; le agarró una tormenta, pero regresó a la mesita]. *Y de ahí*

volvieron a su país. Pero tiene que llevar a todos los muertos consigo [los lleva en el helicóptero]. Todos los muertos se me suben. [Los sube a un carro] Todos se volvieron buenos [¿Por qué se volvieron buenos?] Porque qué crees, él [el muñeco] les dio vida porque eran sus amigos. [¿Eran sus amigos?] Sí, eran sus amigos, pero se equivocó. [¿Se equivocó y los mato a todos?] Sí, pero ahí se fueron buenos. [Regresa los juguetes a donde estaban al principio].

El muñeco parece representar a Andrés en un escenario semejante a los de las historias del CAT-A: sentirse atrapado sin poder escapar ni defenderse. El muñeco cae al mar, pero no sabe nadar; está en un lugar muy salvaje, pero no sabe pelear; sin embargo, después nada y pelea. Parece haber un cambio en relación con las historias del CAT, pues ahora el personaje que lo representa asume un papel más activo y se defiende, lucha para sobrevivir. Sus impulsos agresivos, en este caso, parecen estar al servicio de la vida. Las arañas parecen ser representaciones sustitutas de sus padres y las peleas que sostiene con ellas tienen, además, ciertos matices sexuales genitales que se pueden observar cuando los muñecos se entierran un objeto de forma fálica (rifle); además, estas fantasías también podrían referirse a la incorporación fantasmática del pene mediante el cual se constituye la sexualidad masculina (Bleichmar, 2006). Por un lado, es el muñeco quien lo hace con una araña (hijo-madre) y, por otro, el alacrán lo hace con el muñeco (padre-hijo), como si se tratara de una penetración sexual; tal vez, por ello el tono de su voz cambia cada vez que describe estas acciones en su juego.

Todo este despliegue de fantasías pulsionales –orales y fálicas– agresivas con matices sexuales, tiene lugar en el marco de una relación transferencial en la

que Andrés me coloca: yo sólo escucho y veo sin que me permita participar, sin que me tome en cuenta. Es decir, me hace testigo de una violencia permeada por la sexualidad, tal como él lo ha sido en relación con sus padres.

En estas tres entrevistas, Andrés hizo un movimiento importante: del sufrimiento colocado en el cuerpo a la expresión verbal mediada por el predominio del proceso primario, pues la angustia, la excitación y los impulsos agresivos son tales que no permiten operar al proceso secundario. Mi escucha se convirtió en un continente para todos estos contenidos que provienen de las numerosas experiencias traumáticas por las que ha pasado y que perturban su funcionamiento psíquico. Otro movimiento fue de sentirse pequeño y a merced de los padres gigantes, malos y devoradores, a manifestar su propia agresión en la fantasía desplazada a representaciones sustitutas de los padres. Además, también apareció la culpa por los deseos de aniquilar a sus padres: después de matar a estas figuras sustitutas, las considera buenas y las revive; entonces, lo vuelven a atacar y él las vuelve a matar. Esto lo coloca en un callejón sin salida, como se aprecia en sus historias del CAT-A: vivos son malas y desea aniquilarlas, muertas son buenas y siente culpa por haberlas matado. En este extenso relato, Andrés parece resolver la situación cuando dice, casi al final, *todos los muertos se me suben*: buenos y malos, son objetos externos/internos que le plantean la tarea de integrarlos en su psique. La no integración de partes buenas y malas de las figuras parentales implica su propia no integración y lo pone en riesgo de quedar atrapado en el predominio de la posición esquizo-paranoide (Klein, 1946).

Dado que el compromiso con el centro comunitario fue dar tratamiento a los

niños que participaran en esta investigación, continué viendo a Andrés, lo cual me dio la oportunidad de presenciar la gestación de una fantasía de muerte. Un día, Isabel me dijo, muy preocupada, que por las noches Andrés, muy asustado, le decía que no se lo fuera a comer, porque la veía con cara de vampiro.

El anuncio anticipatorio, como lo llama Green (2010) se observó en el relato, con ayuda de muñecos, de unas vacaciones que Andrés pasó con su papá y su medio hermano en una playa. Andrés quitó la ropa a todos los muñecos que se les podía quitar y hacía como si se metieran a nadar al mar; ahí los devoraba un tiburón. Al representar estas escenas, Andrés hacía gestos faciales en los que la acción devorar parecía la de besar y chupar; es decir, devorar es, en su fantasía, al mismo tiempo un acto de destrucción y un acto sexual. También hay que recordar que en las historias del CAT-A también aparecen fantasías de devoración.

Un par de semanas después, Andrés me contó de una pelea que él presenció entre su mamá y el esposo de su tía, hermana de Isabel. En una reunión familiar, en casa de la abuela materna, Isabel empezó a discutir con su cuñado, Pedro. Andrés refiere la discusión: [Pedro dice:] *“No me grites, aquí, no me grites en mi casa”*. [Isabel responde:] *“¿Es tu casa? ¡Es la casa de mi madre!”* Y *Que le da una patada en la panza* [él a ella]. [Isabel reacciona diciendo]: *“¡Pégame más fuerte, pégame más fuerte, cabrón!”* Y *Le volvió a pegar*. Yo le pregunto por qué cree que su mamá haya dicho eso, y Andrés responde: *Porque no le dolió*.

Como consecuencia de estos golpes, Isabel defecó ahí mismo en su ropa.

Después, su mamá le pegó en la cara a Johny con un limpiaparabrisas que arrancó de su carro. Mientras sucedía todo esto, Andrés sólo lloraba; agrega: [mi mamá] *no pensaba en mí*. Y así fue, pues Isabel fue a levantar una denuncia a un ministerio público acompañada de Andrés esa misma noche y salieron de madrugada de ahí. Sólo cuando el niño hizo un comentario sobre la denuncia, Isabel se dio cuenta de que lo había llevado consigo toda la noche y lo había expuesto a esa pelea.

Al principio pensé que la escena en que su mamá defeca en su ropa era producto de la fantasía de Andrés; sin embargo, Isabel confirmó que así había ocurrido. Lo interesante es que, cuando Andrés representó con muñecos la misma historia hizo algunos cambios en los que sí se deja ver su fantasía. Después de que Pedro le da la patada a su mamá, en vez de heces sale un bebé y, cuando termina la pelea, en vez de ir a denunciar, el muñeco que representa a Andrés se va a dormir con el muñeco que representa a su mamá.

La violencia de la escena presenciada se mezcla con la excitación sexual en la fantasía. Cuando Isabel reta a su cuñado diciéndole *pégame más fuerte, cabrón*, pudo haber sido interpretado por Andrés como señal de que su mamá sintió placer con el golpe y quería sentir más placer. Así, la escena de violencia adquiere una connotación sexual en la fantasía de Andrés, cuyo resultado es un bebé. El placer anal que tiene cuando su papá o su mamá lo limpian parece integrarse a su fantasía y la defecación forma parte del acto sexual convertido en un parto en su juego.

Los golpes que recibió Isabel en esa pelea le dejaron un ojo muy morado;

además, tuvo que usar un collarín durante algunas semanas. Un par de semanas después, aún con el ojo morado, Isabel me platicó preocupada que en las noches Andrés la miraba muy asustado y le decía que parecía un vampiro y le pedía que no se lo fuera a comer. Recordemos el sentido que ha tenido en fantasías anteriores para Andrés el acto de devorar: destrucción con un matiz sexual. La angustia y la excitación en esas noches son tales que distorsionan su percepción y lo hacen verla como un vampiro que lo puede devorar; por otro lado también podría pensarse como una barrera que se instaura contra la sexualidad de la madre, pues lo empuja a escapar de ella. A partir de esto ocurre, Andrés empieza a dormirse separado, aunque aún en la misma cama, de su mamá.

En la génesis de esta fantasía, el anuncio anticipatorio consiste en un relato cargado de excitación sexual –sentida durante las vacaciones en la playa– al que se agregan impulsos agresivos –devoración. Después, presencia una escena muy violenta –pelea tío-madre– a la que él añade connotaciones sexuales. La excitación sexual y la agresión, presenciada o experimentada, son un ataque a la psique que termina expresándose mediante un miedo a ser devorado por la madre de tal intensidad que distorsiona la percepción.

Comentarios finales

Andrés tiene una historia de experiencias traumáticas: la constante violencia entre sus padres, la exposición a su sexualidad, la separación prolongada durante su hospitalización y el temor a que su papá se mate. Sin

embargo, sus padres han prestado poca atención a la subjetividad del niño, y lo han tratado como un objeto; por ello, sólo cuando empezó a mostrar conductas agresivas en casa, su mamá juzgó necesario buscar ayuda para su hijo. El inicio del trabajo de elaboración que inició en las sesiones de observación, inauguró una nueva vía de descarga que, hasta ese momento, era predominantemente somática.

La tensión a la que está sometido el aparato psíquico, producto de la excitación sexual, la violencia presenciada y los impulsos agresivos, articuló la fantasía de ser devorado por la madre de una manera tan intensa que parecía ya un delirio, pues se imponía a la percepción. Esta fantasía condensa un cúmulo de experiencias y podría haberse convertido en un núcleo patológico en la vida posterior del niño, de no haber sido elaborada en sesiones posteriores.

Alan

Alan tenía 6 años 1 mes al momento de empezar las entrevistas con su mamá, Mayra. Es hijo único, vive con su mamá y sus abuelos maternos. Cursa el tercer grado de kinder; no se reportan problemas de aprendizaje. Su papá, Pablo, los dejó hace unas semanas para irse con una nueva pareja; le dijo a Alan por teléfono que, como su mamá no lo dejaba verlo, él ya no iba a buscarlo más. Mayra le prohibió ver al niño, porque no cooperaba con los gastos. Toda la información proviene de Mayra; Pablo cortó la comunicación con ella cambiando de número telefónico y cerrando su cuenta de *facebook*, por lo que no pudo ser invitado a una entrevista.

Problemas de conducta

De acuerdo con Mayra, Alan es *muy agresivo* en casa; les grita y les pega a su mamá y abuela. En la escuela, por el contrario, es muy pasivo; a pesar de ser un niño grande para su edad, lo molestan otros niños. De hecho, en una de la sesiones de observación, Alan se presentó con un ojo morado, porque otro niño lo había estrellado contra la pared. Sin embargo, esta situación no estaba entre las preocupaciones de su mamá.

Historia

Sus papás vivían en Estados Unidos cuando Mayra se embarazó de Alan. Antes había tenido un aborto no provocado de una niña. Igual que el primer embarazo, el de Alan no fue planeado. Dice su mamá:

Cuando yo me embaracé, no habíamos planeado tener a Alan; de hecho, fue un embarazo así de improviso. Estábamos cuidándonos y fue un embarazo así de improviso. Entonces, pues cuando nosotros nos enteramos que yo estaba embarazada, fue la felicidad. Su papá estaba feliz; cuando tenía dos meses, le compró la carreola [sic]. Yo, mi embarazo, no tuve ninguna complicación, ninguna, ¿no? Este, pasé un embarazo bien, muy tranquila; solamente con, una vez me parece que tuve una, un previo a un aborto, pero pues no, no se dio. Pues sí, tuve a Alan; mi embarazo fue completamente muy tranquilo.

Hay algunos elementos en el discurso que hacen dudosa la felicidad y tranquilidad. En primer lugar, la insistencia en estos dos estados clausura la posibilidad de indagar más en ese período. En segundo lugar, ciertas frases tienen un sentido contrario a ellos, como *no habíamos planeado tener a Alan* –como si se tratara específicamente de Alan y no un hijo en abstracto–, *estábamos cuidándonos y fue un embarazo así de improviso* –lo cual indica no sólo la no planeación de tener un hijo, sino la planeación de no tenerlo; de modo que el embarazo en algún momento tuvo que ser una contrariedad a su proyecto de pareja–, y *pero pues no se dio* [el aborto] –esta frase suele emplearse para hablar de un suceso deseado que no pudo concretarse, es decir, como si el aborto hubiera sido deseado, pero no se dio.

Sobre el parto, dice Mayra:

ahí sí tuve muchas complicaciones, ¿no? Era un niño grandísimo; nació muy, muy grande. Fue un parto normal, pero, este, como venía tan grande, se alcanzó a dislocar el hombro, este, pero de ahí en fuera fue muy tranquilo el parto [...] De hecho, su papá estuvo ahí en el parto conmigo, le cordó, le cordó el condón, co-e, el cordón umbilical. Fue muy bonito el nacimiento de Alan, ¿no?

El trastabullo al tratar de decir que el papá cortó el cordón umbilical puede interpretarse como un lapsus en el que aparece la idea de que se rompió el condón y por eso se embarazó. Estos detalles apuntan, pensamos, a un no deseo de hijo.

Debido a que nació con un brazo dislocado, su mamá no lo pudo ver, sino 6 o 7 horas después del parto, pues de inmediato le vendaron el brazo para que se acomodara. Ella salió ese día del hospital, pero Alan se quedó un día; ya en casa, estuvo vendado dos días más y no lo podían cargar para no desacomodar el brazo. Esos primeros días le dieron leche de fórmula y, cuando lo pudo cargar, empezó a darle pecho. No hubo más problemas con ese brazo.

Mayra describe a Alan de bebé:

Era un niño muy comelón y lloraba mucho; cuando tenía mucha hambre, lloraba. De hecho, no se llenaba; por lo mismo tan grande que estaba, tenía que darle pecho y fórmula, ¿no? O hay veces que, como dormía todo el día, en la noche no tenía sueño y sí nos costaba, nos costaba trabajo, este, dormirlo en la noche. Hay veces que en el día lloraba, porque yo no lo dejaba dormir para que se fuera acostumbrando a sus horarios normales, ¿no? Entonces, su papá se paraba a cargarlo, lo arrullaba, este, paseaba con él por toda la casa para que el niño se durmiera.

El sueño implica una reducción de la tensión interna (Freud, 1895; Bleichmar, 1993); sin embargo, Mayra interrumpía este estado en el día creyendo

que así Alan los dejaría dormir en la noche y le provocaba nuevos estados de displacer. Es posible que estos actos se manifestara cierta hostilidad hacia el bebé: —¡tú no me dejas dormir de noche, yo no te dejo dormir de día”.

Mayra se dedicaba todo el día a cuidar a Alan, pero cuando él tenía 6 meses de edad, ella tuvo que ser intervenida quirúrgicamente y estuvo hospitalizada tres días. El papá llevaba a Alan a verla porque lloraba mucho. Aquí encontramos la primera separación abrupta y prolongada que debió ser traumática para el bebé: perdió el pecho que satisfacía sus necesidades, los brazos que lo acunaban y la voz que le hablaba. Hasta entonces, parece que las experiencias del niño habían sido predominantemente buenas, a pesar de las veces en que no lo dejaba dormir en el día, pero en este periodo, en que Mayra no pudo darle pecho por los medicamentos que tomaba, los aspectos atacantes y persecutorios del pecho deben haber aumentado en demasía (Klein, 1952).

En este periodo, Alan *tomaba jugos, tomaba mucho jugo, porque la leche [de fórmula] no la quería, no la quería*. Ante la falta del pecho bueno y la presencia del pecho malo, la leche de fórmula, antes aceptada sin problemas, fue rechazada, tal vez, porque en ella se depositaron los aspectos atacantes del pecho. En el hospital le dijeron que desde los seis meses la leche materna ya no es suficiente alimento para los niños, pero que podía dársela hasta que cumpliera un año y después debía quitarle el pecho; *se lo tienes que evitar lo más que se pueda*, le dijeron en el hospital. En cuanto pudo, Mayra volvió a darle pecho y Alan lo aceptó, pero la leche de fórmula ya no. Cuando estaba por cumplir el año, intentó quitarle el pecho, como le habían dicho en el hospital, pero no pudo:

Lloraba demasiado, porque no le gustaba la leche de fórmula. No le gustaba; de hecho, este, traté de meterle leche de fórmula, clavel, o sea, de todo tipo de leches, pero no. El proceso de separación madre-hijo quedó interrumpido después de la hospitalización de Mayra; el niño no pudo desplazar su libido del pecho materno, pues en su experiencia la ausencia del pecho implicó la pérdida de la madre. Por su parte, Mayra no tuvo la capacidad de reverie para calmar a su hijo y tolerar su llanto (Bion, 1962), sino que simplemente le daba el pecho, la satisfacción más inmediata. Así, se establece un modo de acceso al placer que va a predominar en Alan.

Aunque no podía destetarlo, Mayra, junto con Pablo, decidió enviar a Alan a México para que lo conociera la abuela paterna y otros familiares de ambos padres. Los abuelos maternos habían ido a Estados Unidos cuando Alan tenía 6 meses de edad y cuando cumplió un año; en ese segundo viaje lo trajeron a México. Dice Mayra:

Entonces, fue ahí cuando yo le quité el pecho, porque no lo quería dejar, no lo quería dejar; era un batallar. Y llegó y todavía tomó pecho, porque yo todavía tenía mucha leche. Y, este, pero ya después ya se lo fui quitando poco a poco [...] Entonces, cuando se lo trajeron acá fue como que ya definitivamente, pero sí llegó y, no sé, el sentimiento [hizo que volviera a darle pecho].

Ocurre otra separación, esta vez absoluta y de un mes de duración que refleja una ambivalencia muy intensa de parte de Mayra, pues al mismo tiempo que no tolera el llanto de Alan exigiendo el pecho, no tiene ningún reparo para mandarlo solo lejos de ella. Así, pérdida del pecho y pérdida de la madre vuelven a ser equivalentes. Nuevamente puede tratarse de una hostilidad, oculta quizá

para la propia Mayra, —como no quieres despegarte de mí, te mando muy lejos”—.

Al preguntarle si Alan no se resistió a viajar sin ellos, Mayra dice:

No [risa], no. De hecho, este, Alan, a pesar de que dormía con nosotros y todo, siempre fue muy, es como, un líder, ¿no?, él hace lo que quiere y si no, de hecho ahorita, si yo salgo fueras a trabajar o cualquier cosa, pues sí me extraña, pero dice: “okay mamá, vete a trabajar”. Ha sido muy independiente en ese sentido, que no está en sí muy apegado a nosotros, bueno, a mí, ni a su papá, pues a su papá menos, ¿no? De hecho, cuando la primera vez que, este, que su papá nos dijo que iba a salir fueras a trabajar, Alan dijo: “ah, sí, no te preocupes, yo me quedo aquí, tú vete”. Y le dijo a Alan, le dijo su papá: “vamos Alan”. Y Alan dice: “no, vete tú solo”. Entonces, este, no ha sido tan apegado a nosotros en ese sentido. Pero sí, bueno sí; él sí nos extrañaba. Los primeros días dice mi mamá que lloraba mucho, porque pues no, no conocía a la gente, más que a mi mamá, y le costaba mucho trabajo dormirse en la noche, ¿no? Pero, este, pues, lo que me cuentan y lo que yo vi, el niño estuvo tranquilo durante este tiempo. Porque, pues, aquí todo mundo, era el más chiquito y aún sigue siendo el más chiquito de la familia, ¿no? Todo el mundo lo cargaba, lo llevaba para acá, lo llevaba para allá. Mi cuñada, su familia de mi cuñada; hasta la fecha, ¿no? Así como que es, Alan es, a todos los sigue Alan.

En el discurso de Mayra hay notables fracturas. En realidad no responde si Alan se resistió o no al viaje con sus abuelos, sino que alude a un supuesto desapego e independencia del niño como justificación del viaje. Además, los ejemplos que propone no son equivalentes a la situación que tratábamos, pues no es lo mismo que su papá salga unos días de casa y el niño se quede con su mamá, a que el niño, de apenas un año, se quede solo con personas extrañas aunque sean de su familia. Después, dice que *lloraba mucho y le costaba mucho trabajo dormirse en la noche*, pero de inmediato afirma que *estuvo tranquilo durante este tiempo*. Al igual que en la descripción del embarazo, Mayra parece

esforzarse por contar una historia en la que todo ha estado –bien”. Es posible que en ella opere una formación reactiva muy fuerte, pues sus cuidados parecen ser una conrainvestidura para su hostilidad hacia el niño; de ahí que cuando Alan regresa con ella, vuelve a darle el pecho –no sé, *el sentimiento*– debido quizá a la culpa de haberlo abandonado tanto tiempo.

La abuela materna llevó de regreso a Estados Unidos un mes después debido, sobre todo, a que los familiares del papá se lo disputaban a los de la mamá; entonces, para evitar más problemas, decidieron que regresara. En esta historia, es evidente que los padres no reconocen en el niño a un sujeto, sino que lo tratan como a un objeto, puesto que no manifiestan preocupación por él, no lo extrañan, no se preguntan cómo se siente el niño. Al regresar, la mamá lo vio:

Ay, no, pues bien cambiado, bien cambiado, porque yo le hablaba y así como que me ignoraba: ah, sí, estás ahí tú [risas]. Pero mi mamá todavía se quedó, lo trajo y se quedó casi un mes más; entonces, seguía a mi mamá, pero ya después se fue mi mamá y ya, este, ya era yo a la que seguía, porque ni a su papá, ¿no?, era yo la que estaba ahí. [La abuela se quedó tres semanas más, así que]: nosotros estábamos con él, tratábamos de estar el mayor tiempo con él, cargarlo, que se volviera a acostumbrar a nosotros, ¿no?, porque sabíamos que mi mamá se iba a regresar y, iba a ser más difícil, ¿no? Entonces, ya cuando se vino mi mamá, ya fue un poquito más tranquilo, ¿no? Porque sí perdió un poquito de familiaridad con nosotros, ¿no?

Estas separaciones, primero de los padres y luego de la abuela, deben haber sido vividas por el niño como abandono. El desapego del que habla Mayra se debe más a una violencia secundaria (Aulagnier, 1977) ejercida por ambos padres; ellos no le dan un lugar a la expresión de la subjetividad de su hijo, sino

que dan por hecho que no siente nada o que está bien. Sin embargo, —la madre se ausenta durante un lapso superior a determinado límite [...], se disipa el recuerdo de la representación interna” (Winnicott, 1971, p. 47), es decir, se le retira la investidura y deja de estar viva. En todas estas experiencias de abandono, el niño debió vivir una angustia e impulsos agresivos muy intensos, en especial dirigidos contra la mamá y la abuela, quienes fueron sus cuidadoras principales y cuyo abandono debió ser más doloroso. Es muy probable que, a estos hechos se remonta la actual conducta agresiva precisamente contra estas dos mujeres.

A lo largo de los primeros años de Alan, Mayra fue quien se hacía cargo de las reglas; el papá le decía a ella si tenía alguna queja sobre Alan para que ella le llamara la atención:

“mira, Mayra, a Alan, mira qué me está haciendo” [decía el papá]. Entonces, yo era la que casi por lo regular ponía reglas: regañaba a Alan, este, le decía: “no, Alan”. Su papá también se lo decía, pero como que Alan no le ponía mucha atención, no le ponía: “ah sí, me estás diciendo que no, está bien”. Pero iba yo, y Alan como que sí, “ya, aquí está mi mamá, me tengo que detener”, ¿no?

Cuando Alan tuvo edad para entrar a la escuela, decidieron regresar a México porque allá sentían que no iban a poder disciplinarlo debido a que en Estados Unidos está muy controlada la forma en que los papás pueden tratar a los hijos. Llama la atención este argumento de Mayra; si hasta ese momento no tenían problemas con Alan, ¿qué le hacía pensar que las leyes estadounidenses pudieran ser un obstáculo para la crianza? Tal vez tuvieron problemas con la ley debido a algún tipo de maltrato al niño que les hicieron anticipar situaciones que en México pasan desapercibidas.

Según Mayra, desde que viven con los abuelos maternos, empezaron los problemas con la disciplina:

ahorita, me cuesta mucho trabajo porque, con mi mamá, es un pelear: “es que es mi niño”, “es que esto y es que lo otro” [dice la abuela]. “Sí, pero tranquilízate, ¿no?” De hecho, cuando nosotros llegamos, mi mamá me regañaba mucho porque: “es que regañas al niño”, “es que por esto y es que por el otro”. Y ahorita, cuando llegamos, yo se lo dije: “mira, déjame hacer lo que yo hacía allá con Alan, porque si no, más adelante vamos a tener problemas, ¿no?, porque él no te va a hacer caso, porque él no te va a entender”. Y sí, ahorita lo estamos viviendo en ese sentido, ¿no? “Es que Alan no me obedece”, “es que, Alan, me haces berrinches en el mercado”, “es que él cuando salimos, quiere todo” [dice la abuela]. Entonces, ya solo me queda decirle [risa]: “Alan, Alan, ya, tranquilo”, ¿no?, porque, este, con mi mamá ya sabe cuál es su lado de donde la agarra y le compra todo y le da todo. Entonces, este, mi mamá ahora ya se desespera: “es que no, Alan no me hace caso, no me entiende”, “es que Alan” [Dice la abuela]. “Es que yo te lo dije desde un principio”, ¿no? “Trata de no darle todo, porque el día de mañana lo vas a acostumar” [dice la mamá], y lo acostumbró.

Los límites son muy arbitrarios, lo que la abuela permite, la mamá lo prohíbe, mientras que el padre y el abuelo parecen no aportar nada como figuras de autoridad. La abuela sigue la misma lógica de Mayra cuando no podía destetarlo: cuando llora tiene que darle lo que pide. Alan tolera muy poco la frustración ante la abuela y la madre, o bien ellas toleran muy poco la frustración del niño; de modo que sigue faltando la función alfa en los adultos (Bion, 1962a) para que el niño pueda metabolizar sus experiencias de insatisfacción.

Alan entró a la escuela de 4 años y medio; el primer día no lloró, pero *al siguiente día fue cuando lloró [risa]. Este, “y Alan, métete”. De hecho, yo tuve que pasar casi 15 días en la escuela para que Alan se acoplara, porque no quería estar, no quería estar [...] Yo tenía que estar en el salón con él, para que él, este,*

se quedara. Pero éramos como cinco mamás que teníamos que estar en el salón, porque era así de: “es que no me dejes”, “es que me vas a abandonar” [decía Alan].

Al preguntarle más acerca del temor a ser abandonado, Mayra agrega:

Sí, que lo íbamos a abandonar en la escuela, porque, este, el primer día, me parece que, este, que una señora le dijo a la maestra que iba a llegar un poquito más tarde por su hijo. Entonces, Alan alcanzó a escuchar. Y, de hecho, la maestra habló con Alan y le dijo: “Alan, ¿qué pasa? ¿Por qué estás así?” Dice [Alan]: “es que mi mamá me va a abandonar como la señora que dejó a su hijo”. Y ya la maestra le explicó: “no, mira, es que la señora no podía llegar y va a llegar un poquito más tarde, pero no lo va a abandonar”. “Pero es que yo oí a la señora”.

Aquí vemos que se manifiesta la fantasía de ser abandonado como efecto de las experiencias traumáticas. La angustia que se desprende de esta fantasía está relacionada con la angustia que vivió en las separaciones prolongadas previas. Hasta ahora que escucha a la señora decir que recogerá tarde a su hijo, se articula el trauma (Freud, 1895); las experiencias del pasado encuentran un entramado fantasmático al que se puede ligar la angustia que ninguno de sus cuidadores reconoció.

Sobre eventos significativos, la mamá cita la muerte de su bisabuelo paterno. Recién que llegaron a México, vivieron con los bisabuelos paternos para hacerles compañía.

Primero le amputaron la pierna al señor. [...] Y como al mes falleció el señor. Y le lloró mucho ¿no? De hecho, yo le dije: “mira, mi amor, tu abuelito falleció, está con papá dios”; y así: “¿y por qué?” [preguntó Alan]. “Pues ya se lo quiso llevar, y ya es un angelito y te cuida”. Y como a los dos meses falleció su abuelita. Entonces sí fue como que duro para él, porque sus abuelitos, pues desde chiquito, ¿no?: “mi niño y mi niño”. De hecho, cuando se lo trajeron, su abuelita estuvo con él, venía a

verlo acá a mi casa su bisabuela; más que su abuela, su bisabuela venía; este, pues así siempre: “y mi niño, y mi niño para acá y mi niño para allá”. Entonces, este, en ese sentido, yo creo que sí fue algo muy fuerte para él, ¿no? [...] Cuando estaba en la caja decía: sáquenlo de ahí, sáquenlo de ahí, es que se va a ahogar ahí. Entonces, este, lloraba; ese día fue mucho llorar la muerte de su abuelo; le lloró mucho a su abuelo, y cuando lo enterraron me decía: que no lo metan, dile que lo saquen. Asimiló un poquito más la muerte de su abuelita. Ya fue algo más tranquilo. Eso fue lo más difícil, ahorita, que ha pasado Alan.

Ésta es una separación más de Alan y seres queridos y su primer contacto con la muerte. Al menos, en esta ocasión puede expresar su sentir con palabras y recibió palabras que le permitieron entender que su abuelo no regresaría. Antes vivió la muerte de la representación de la madre (Winnicott, 1971), y ahora presencia el sepelio del abuelo; sin embargo, aún sin poder comprender la muerte, parece presenciarla como un acto de matar.

El abandono más reciente es el de su papá, quien hace algunas semanas se fue con otra mujer. Alan vio fotos de ellos en el *facebook* de su papá y, antes, lo había oído hablar con esa mujer por teléfono a escondidas de la mamá. Con respecto a su reacción ante la partida de su papá, la mamá dice: *Es que, lo que más me sorprende es que estaba bien tranquilo Alan. Era, como que no le tomó importancia el niño, ¿no? como que dijo: “ah, no, pues sí, ¿y? Está bien”.* Una vez más, Mayra ejerce una violencia secundaria (Aulagnier, 1977) determinando que el niño es indiferente al abandono del padre, lo cual le impide ver cualquier acto que indique que Alan lo extraña o que se siente triste.

En muchas ocasiones, la subjetividad de Alan no ha sido reconocida por sus padres: no dejarlo dormir en el día para que durmiera en la noche, enviarlo a

México durante un mes, no darle importancia al hecho de que otros niños le peguen en la escuela o creer que para Alan no tuvo importancia el abandono de su padre. El malestar de no dormir, la angustia de separación, la indefensión en la escuela y el enojo por perder al padre son experiencias que la madre no reconoce, no codifica con palabras, por lo que los afectos vagan en el aparato psíquico sin poder ligarse con representaciones. El mensaje, enigmático, que Alan ha recibido en varias ocasiones es: te seduzco, pero te abandono; te quiero, pero no te quiero. Y su papá recientemente envió el mismo mensaje a Alan al decirle por teléfono que ya no lo buscaría, porque su mamá no lo deja verlo. Este niño no es reconocido como sujeto por sus padres.

Sesión de dibujos

Alan entró como si llegara a un lugar conocido, porque tiene un primo que asiste al centro comunitario y le había platicado. Esperaba encontrar juguetes para jugar. Le expliqué por qué está ahí mientras él hacía girar la silla. Le pedí dibujar una persona (ver dibujo 1); hizo un dibujo de apenas 2.5 cm ligeramente debajo del centro de la hoja con rayas para el cuerpo y un círculo para la cabeza. Lo hace en apenas unos segundos. Al preguntarle, dice que hizo *una persona en la playa*.

Jesús: Plátame más de esa persona.

Alan: Sólo me acuerdo de eso.

Le pregunté qué más se le podía ocurrir e hizo otro dibujo debajo del primero: un cuadro con patas y brazos bidimensionales. Dijo que era un



Alan. Dibujo 1

ornitorrinco, pero que *no hace gran cosa*, no hace *nada*, y la persona que dibujó sólo *le da de comer*. Dice que se lo compraron al personaje del primer dibujo, y quien se lo compró fue la madre de Alan; dice entonces que él se hizo en el primer dibujo. Dice que su mamá le compró un ornitorrinco, y para describirlo dijo que es *cuadrado, con una colita y sus patas, y su pico; como este piquito* (me muestra una figura de angry bird). También dijo de su mascota que come gusanos que saca de la tierra. Alan parece no darse cuenta de que mezcla fantasía con realidad; parece creer que es verdad que su mamá le compró un ornitorrinco. Aquí se aprecia su dificultad para diferenciar el adentro del afuera, dificultad que también Mayra muestra cuando no puede diferenciar entre lo que ella cree que siente Alan y lo que éste realmente siente.

Entonces regresé al primer dibujo para preguntarle qué hace él: *Nada más. Estoy en la compu*. Empezó a dibujar una computadora a la derecha del primer dibujo; en ella sólo juega y juega: *Es lo que yo hago*. Después le pedí que dibujara a su familia; hizo a mamá, abuela, abuelo y él (ver dibujo 2). En cada figura, la cara era lo último que hacía, pero en las figuras de su abuelo y la suya, las de los hombres, dejó las cabezas vacías. Sólo borró la cara de su mamá para intentar hacerla mejor. Al terminar, me preguntó: *¿O también dibujo a mi papá?* Le digo que sí si él lo quiere hacer; lo dibujó, y al hacerle la cara se dio cuenta de que a algunas figuras no las había dejado en blanco y las completó. Quizá, está omisión en sus dibujos indica que la pérdida del padre implica una pérdida de identificaciones que deja a Alan desdibujado. Recordar al padre y, sobre todo,



Alan. Dibujo 2

recordarlo como su padre y parte de su familia y su historia le devuelve ciertos puntos identificatorios de apoyo.

Le pedí que me platicara de su familia y dijo:

A: Mi mamá, cuando se levanta se pone a comer, y yo, cuando me levanto, me voy a la escuela. Y mi abuela, ya cuando yo llego, yo hago, ella hace todo el quehacer; ya cuando yo llego ya está el quehacer hecho. Y yo me pongo a jugar mi x-box. Y mi abuelo descansa los domingos. Luego, a veces, lo descansan y él me lleva en la bici.

J: ¿Y cómo te llevas con tu mamá?

A: Un poquito bien y un poquito mal; casi mal.

J: ¿Cómo es eso de mal?

A: Porque hoy en la tarde [la sesión tuvo lugar en la mañana], me levanté y no estaba; se estaba poniendo las uñas, y yo le quité las mariposas que estaban ahí; por eso. [Se refiere a adornos brillantes que se ponen en las uñas]

J: ¿Y por qué se las quitaste?

A: Porque no estaba ahí en la cama conmigo.

Por momentos, Alan no tolera la frustración de no tener a su disposición a su mamá. Se trata, quizá, de un efecto de las separaciones traumáticas entre madre e hijo. No tener al lado a la madre al despertar, provoca un enojo que estuvo presente junto con la angustia en las situaciones traumáticas de abandono. Esta es su manera de recordar esas experiencias, es decir, la repetición de impulsos hostiles.

J: ¿Y cuando se llevan bien, qué hacen?

A: Como antepasado, que no me quería comprar este, y ya me tuve que esperar hasta cuando ya se fuera a trabajar, me lo compró mi abuelita, porque no tenía dinero mi mamá. Y por eso.

J: ¿Y qué hiciste cuando no te lo pudo comprar?

A: Pues ya dijo que no, y ya nos fuimos a la casa.

J: Y luego, ¿le dijiste a tu abuelita?

A: Mjm [o sea, sí].

J: ¿Y ella qué dijo?

A: Que sí.

J: O sea que lo que no te da tu mamá, te lo da tu abuelita. [Asiente con la cabeza.]

Alan parece no entender la pregunta, que se refería a la parte positiva de la relación con su madre, y habla de otro aspecto frustrante de ella. Además, retrata la ausencia de ley en la familia: la abuela concede lo que la madre niega. Esta situación hace aún más incongruentes las experiencias de abandono: por una parte, parecen darle todo lo que pide y, por otra, no tienen ninguna consideración para dejarlo en un estado de tremenda angustia.

J: ¿Y con tu papá, cómo te llevas?

A: Con mi papá, como que ya no está y ya, por eso, ya no.

J: ¿Ya no está? ¿Qué pasó con él?

A: Ya se fue y anda con otra señora. Y ya tiene otros hijos.

J: ¿Tiene otros hijos?

A: Ya grandes.

J: ¿Y cómo sabes eso?

A: Porque mi mamá, yo sé, yo, yo con una amiga que se llama Liset lo encontramos porque mi amiga tiene ese face, el de mi papá, y nos metimos y, este, y ahí lo tenía; ya nos metimos y anda con otra; tiene dos hijos diferentes. Y ya.

Alan ya ha elaborado fantasías en torno a la ausencia de su padre y lo que éste le ha dicho. La mujer con quien se fue Pablo tiene hijos de otra pareja, pero Alan cree que son de su padre. Esta fantasía evidencia que, contrario a lo que piensa su mamá, le importa lo que hace su papá y el lugar que ocupa, o que ha perdido, en relación con él.

Historias del CAT-A

Alan hiló las historias de distintas láminas retomando elementos de una en la historia de otra. Hay momentos en que la narración es confusa por la falta de lógica que caracteriza al proceso secundario. Presento las historias que considero más relevantes para el propósito de este trabajo.

Lámina 1 [Tres pollitos están sentados a la mesa, cada uno con un plato al frente y una fuente en el centro de la mesa. Al fondo, hay una sombra con forma de gallina]. *Están comiendo; éste {la sombra} está buscando comida para sus hijos; están com, le están quitando, están preparando su sopa. Eso. [¿Y qué pasó antes?] Antes, la mamá iba a ver a sus hijos...y, este, como había un pollo malvado que se llamaba Malo, y por eso fue a detenerlo éste {la sombra}. Y ya. [¿Qué iba a hacer el pollo Malo?] Se los quería comer a ellos {los pollitos}. [¿De dónde venía ese pollo Malo?] Del cielo. [¿Qué va a pasar después, entonces?] Que se los quería comer, y se hicieron grandes ellos {los pollitos}. Y ya. [¿Qué pasó cuando se hicieron grandes?] Pues lo quisieron matar y lo mataron. [¿Al pollo Malo?] Mjm {o sea, sí. Habla con voz baja y ligeramente lenta}.*

En esta historia, el personaje amenazante es masculino, y es doblemente importante porque no forma parte de la lámina. La fantasía es de ser devorado por una figura masculina, mala y que viene del cielo; esto último sugiere que se trata del regreso de un muerto. Recordemos que Alan ya pasó por la muerte de la madre en su psiquismo cuando estuvo alejado un mes de ella; el reencuentro fue, por lo tanto, como con un fantasma amenazante, pues la ausencia del objeto bueno se vive como presencia atacante (Klein, 1946).

Ya que el más reciente de los varios abandonos que ha vivido Alan es el de su padre, es posible que en su representación se condensen los aspectos hostiles de la pareja parental. La agresión que Alan teme es de carácter oral, lo cual puede

estar relacionado con el hecho de que dos separaciones traumáticas para él ocurrieron cuando aún tenía el pecho materno. Con estos elementos, la historia de la primera lámina sugiere cómo está configurada la dinámica psíquica de Alan.

Lámina 2 [Un oso tira de una cuerda en una dirección, y dos en la otra. Uno de estos últimos es más pequeño]. *Aquí, los lobos se están peleando por la sogá, porque querían tender su ropa. Y la estaban jaloneando, la sogá, para ju, para que tendieran su ropa. Y ya después ya la compartieron. Mjm, la sogá. [¿Antes qué había pasado?] Este, antes había pasado que él {oso pequeño} y él {oso solo}, pero ellos dos {osos juntos} eran, él {oso pequeño} era amigo de él {oso grande acompañado} y él {oso solo} era enemigo de ellos dos, y, este, y ya. [¿Por qué eran enemigos?] Porque, porque él {oso solo} era el papá de los pollitos. [¿Él era el papá de los pollitos?] Mjm. [¿Y ellos? ¿O él? {señalo a los osos juntos}]. Él era, ellos dos eran, él {oso pequeño} era su hijo y él era su papá, y por eso ellos dos {los dos osos grandes} eran enemigos. Y, este, y ya. [¿Y por qué compartieron la cuerda? La sogá] Porque, como era malo, entonces la compartieron y como era malo, le quitaron su cerebro y lo hicieron igual que ellos. [¿A quién le quitaron el cerebro?] Él, ellos dos a él. Y ya. [¿Qué le hicieron al cerebro?] Se lo comieron. Y él robó otro cerebro malvado. [¿Y qué hizo con otro cerebro malvado?] Pues ya nada.*

Alan identifica las figuras como lobos, animales conocidos entre los niños por su ferocidad, mayor que la de los osos. El lobo malo de esta historia, es el papá de los pollitos de la historia anterior. También hay otro papá que, si bien no se nombra como bueno, parece tener este carácter. Lo que llama la atención es que, a pesar de las alusiones a la maldad de un lobo grande y a la enemistad entre los dos grandes, comparten la cuerda por la que, en un principio, pelean. Y a pesar de que el conflicto por la cuerda se resuelve, los lobos que están juntos le quitan el cerebro malo al otro y se lo comen. Aunque este acto puede entenderse como la destrucción de la maldad de la figura paterna, también puede pensarse en la incorporación de ella a través de una fantasía oral.

Lámina 4. *Su mamá que, su mamá está yendo al campo con él en su bicicleta para jugar. Y salió un lobo feroz, que eran los malos. Y por eso ellos iban al campo a darle de comer, para que se le quitara ese mal cerebro [¿A quién, a los lobos? ¿o al lobo?] Aja, que estaba en ese dibujo {se refiere a la segunda lámina}. Y ya. [¿Iban a darle de comer al lobo para que se le quitara el mal cerebro?] Aja, porque eso traía con bueno. [¿Antes qué había pasado?] Antes había pasado que lo quitaron el cerebro y se lo estuvieron comiendo los gusanitos al señor que estaba compartiendo la soga, se lo comieron unos gusanos y por eso él está así {señala la cara de la canguro} [¿Cómo?] Así, la cara. [¿Pero qué tiene?] Triste. Su bicicleta {señala la bicicleta} [No entendí, ¿por qué está triste?] Porque como él era su papá de él {señala al canguro de la bicicleta} y se lo comieron, el cerebro. [¿Qué va a pasar después?] Que ya se moría, y que otros gusanos... [¿Se moría quién?] El señor que mataron por la sopa {se refiere a los pollitos de la primera lámina}.*

Esta historia retoma elementos de todas las anteriores. El lobo malo es el papá, y el hijo y la mamá tratan de hacerlo bueno dándole de comer, pero ya está muerto porque los gusanos ya se comieron su cerebro y los pollitos lo mataron. En esta ocasión habla de la tristeza aunque de una manera ambigua, pues no está claro si se trata de la tristeza de la mamá o del hijo, o de ambos. En cualquier caso, lo más probable es que Alan se sienta triste por la ausencia de su padre a pesar de que su mamá piensa que no le importó. No sólo se siente triste, sino también enojado, y en estas historias el enojo está depositado en los pollitos, y en los lobos.

Lámina 5 [En una habitación, dos osos pequeños están en una cuna. Al fondo, una cama con formas que sugieren que alguien está acostado bajo las sábanas]. *Aquí está su familia; aquí dormía la bebé canguro {señala la cuna} y aquí sus papás, pero la dejaron solita, la, la casa; ya nadie vivió ahí. Y después, ya volvieron los señores a su casa. Y ya. [¿Por qué la dejaron solita?] Porque se fueron a pasear. [¿Y cómo se sentía la canguro?] Triste porque la dejaron solita. Y estaba solita y pensaba que alguien la quería matar. [¿Que alguien la quería matar?] Mjm; y ya al otro día regresaron sus papás. Y ya.*

[¿Y quién pensaba que la podía matar?] *Un zombie.* [¿Un zombie? ¿y por qué?] *Porque ellos comen el cerebro.* [¿Y antes qué había pasado?] *Antes ahí vivían los zombies, y ya después que llegaron los canguros les dieron una patada; y ya.*

En esta lámina se proyecta posiblemente el abandono que ha vivido Alan. Al principio, la ausencia de los padres parece ser definitiva –*ya nadie vivió ahí*–, pero luego regresan. El abandono provoca sentimientos de tristeza y miedo a que alguien lo mate. Cada vez que Alan habla de matar, este acto es equivalente a comer el cerebro, lo cual implica incorporar sus contenidos. En la novena lámina también se proyecta la experiencia de abandono, pero no aporta nuevos elementos. La idea de los zombies parece provenir de un videojuegos y una serie de televisión –*The Walking Dead*– donde aparecen estos personajes.

Lámina 10. *Aquí él perrito fue a hacer al baño. Y ya. Y después, su mamá lo estaba esperando al perrito* [{casi no se entiende el –esperando–}] *¿Estaba qué?* *Esperando al perrito de todas las horas.* [¿Esperándolo?] *Ajá.* [¿Por qué lo esperaba?] *Porque él hacía mucha pipí.* [O sea que se tardaba mucho en el baño.] *Todo lo que se tardaba era dos, dos, dos días.* {da de vueltas en la silla} [¿Y por qué tenía tanta pipí?] *Porque era un perrito.* [¿Y para qué lo esperaba su mamá?] *Para que nadie saliera, y después, ya cuando se hizo chiquitito, entonces ya se hizo grandote y después se hizo chiquitito, lo dejó solo la mamá y llegaron unos zombies y se comieron al perrito.* [¿Y antes de que el perrito fuera al baño, qué había pasado?] *Ya, el baño lo dejaron con puerta y tenía un candado, y se quedó ahí, y por eso le salieron los zombies.*

Aquí, es explícitamente la mamá la que abandona al hijo cuando está chiquito y no puede defenderse, en este caso, de los zombies, quienes se lo comen. En las primeras historias, el papá malo resulta muerto, pero, en las últimas, son los niños quienes resultan abandonados y muertos. Cuando Alan llora porque cree que lo van a dejar abandonado en la escuela, muy probablemente

subyacen estas fantasías en las que ser abandonado significa que una figura malvada lo matará devorándolo. También aparecen impulsos hostiles orales hacia el padre ausente y considerado malo, pero también tristeza. Devorar lo malo de la figura paterna puede significar incorporarlo y convertirse también en malo; sin embargo, este aspecto no es explícito en las historias, sino que es una deducción basada en la teoría y en la conducta agresiva de Alan con su mamá y su abuela.

Sesión de juego libre

Cuando Alan vio que, entre los juguetes, había muñecas, dijo: *Yo no soy niña*. Dice que un niño lo llamó así y no agrega más. Me pregunta si los juguetes son de cuando yo era bebé y si los jugaba. Cuando toma un avión, le digo:

J: Tú has viajado en avión, ¿no?

A: [Asiente con la cabeza] Yo vine de Nueva York.

J: Y llegaste en avión.

A: Sí... Es que mi papá se vino en, en, ¿cómo se llama?, en la camioneta que teníamos.

J: ¿Él se vino en la camioneta?

A: Sí, teníamos una; y no sé si la tiene ya; como ya no es mi papá, ya anda con otra señora [juguetea con el avión]. Me amenaza.

J: ¿Te amenaza?

A: Sí, yo lo vi por el facebook.

J: ¿Y cómo te amenazó?

A: No, no dijo nada, pero tiene la señora en candado las fotos; ya borró su facebook, pero tiene las otras, ¿tienes facebook?

Otra vez, la fantasía distorsiona la realidad cuando dice que su papá lo amenaza. Parece que, Alan siente una amenaza indeterminada que proyecta de manera confusa en el mundo externo.

Luego, choca el avión con una ambulancia, *pero al avión no le pasó nada*. Alan se fijó en la placa de la ambulancia y dijo: *Dice “no llamar”, mira*. En realidad decía —*9809834*” la placa. *Porque si pasa un accidente....Y por eso dice “no llamar”*. Ésta parece ser una referencia a los impulsos hostiles contra el padre escenificados en el choque. Dado que antes habíamos hablado del viaje que hizo Alan en avión, mientras su papá viajó en camioneta, el avión parece representar a Alan y la ambulancia a su papá, puesto que ambos dicen —*no llamar*”. No dijo nada más al respecto, y empezó a hablar con un lenguaje enredado y poco claro sobre una casa junto a la suya que se quemó. Sigue viendo las placas de los carros y encuentra que todos dicen —*no llamar*”. Después de jugar un poco con ellos, saca una araña de la caja: *Au, me rasguñó*. Luego saca un hipopótamo y dice:

A: ¿Este qué es? ¿Un rinoceronte? Pero está gritando.

J: ¿Qué grita o por qué grita?

A: Porque lo están viendo a las personas desnudo, grita: “aaah” [grito agudo, pero no fuerte].

No dice más sobre el hipopótamo y habla de un tío que lo llevó a Chapultepec. Sigue sacando animales, hormigas, arañas, alacranes.

Su juego consiste en que los insectos pelean contra los demás animales; él escoge los insectos, pero me deja un alacrán pequeño; él tiene uno grande. Decide empezar a pelear con su alacrán y yo, con el mío. *Pero son hijos*, dice Alan pues no quiere que peleen padre e hijo. Finalmente acepta; lanzan su veneno los

alacranes; pelean un poco y luego Alan cambia de animal. Agarra la hormiga reina y dice que no le puede hacer nada mi animal, porque es de veneno. “Soy *una reina; soy de veneno; soy de veneno*”. Dice que, si un animal mío la toca, se convierte a su equipo; sobre la marcha va inventado qué pasa en el juego. Su nivel de actividad aumenta, su volumen de voz es más alto. Volvemos al juego de pelear nuestros animales. Alan elige el alacrán papá.

J: ¿Cuál escojo?

A: El que quieras.

J: ¿Cuál me recomiendas?

A: Yo te recomiendo éste [el lobo]. Yo te puedo aventar veneno; soy muy rápido; puedo en todas partes al mismo tiempo [aventar veneno hacia todas partes].

J: ¿De dónde sacas tanto veneno?

A: De mi cuerpo.

J: ¿Por qué tienes tanto?

A: Porque como mucha fruta.

J: ¿La fruta te hace producir veneno?

A: Sí.

J: [Mi lobo lo muerde en la panza, pintada de anaranjado; el alacrán lo rocía de veneno.] Aunque sea te voy a quitar una pata.

A: Esto es veneno [la parte anaranjada], ya murió; esto es tóxico; si lo tocas, ya te mueres. Ya moriste. Ya se murió. Otro, te recomiendo, para que me maten, ése [alacrán hijo].

Aunque plantea la idea de que padre e hijo peleen, interrumpe el juego y saca sus tazos de Angry Birds. Así terminó la sesión.

La fantasía que se despliega en esta sesión tiene que ver con la figura paterna. Al principio es la sensación de una amenaza proveniente de ella y luego el surgimiento de los impulsos hostiles. Estos elementos se expresan con la

irrupción del proceso primario, que impone la fantasía sobre la percepción, como cuando está seguro de que en las placas de los coches dice “no llamar”, pues da la impresión de que no lo dice como parte de la fantasía del juego, sino como algo verdadero. La pelea que al final queda interrumpida, entre padre e hijo, da cuenta de la angustia que le provocan los impulsos hostiles dirigidos contra esa figura.

Comentarios finales

El cuidado que ha recibido Alan por parte de sus padres ha sido muy ambivalente: de la unión madre/pecho-hijo prolongada más allá de lo necesario para el bebé a la separación más radical y prolongada entre ellos dos. El reciente abandono de su papá revive en Alan, angustias e impulsos hostiles de los abandonos anteriores. Las fantasías de abandono que surgieron al entrar a la escuela se parecen a las que desplegó durante las observaciones en el sentido de que sus fantasías remplazan a las percepciones. Aunque haya escuchado a la señora decir que iría más tarde por su hijo, su fantasía de abandono lo hace entender que la mamá no regresará por el niño, y que su mamá hará lo mismo. Esta es una angustia que dificulta el curso del proceso secundario. La sensación de desamparo, asociada con las largas separaciones, se reactualiza cuando no está en la casa, se reactualiza en el colegio, lo acompaña cuando no está en casa, como lo habrá experimentado en las largas separaciones, por lo que no puede defenderse aunque sea más grande que sus compañeros.

Sólo cuando está en casa con su mamá o su abuela actúa los impulsos hostiles exacerbados durante las ausencias prolongadas de sus padres. La mamá no muestra indicios de comprender a su hijo, ni ahora ni antes; tampoco lo hacen el papá ni los abuelos. Impone sus sentimientos e ideas, de la misma manera que Alan impone las suyas sobre sus percepciones. Nadie anticipó el sufrimiento del niño cuando lo trajeron a México, y ahora tampoco se reconoce su sufrimiento cuando lo molestan otros niños o ante la ausencia de su padre. Las conductas agresivas contra su madre y su abuela son la única descarga que encuentra para impulsos que él mismo no comprende, porque no ha tenido la suficiente ayuda para metabolizar las experiencias traumáticas.

DISCUSIÓN

La investigación predominante en psicología sobre los problemas de conducta consiste en correlacionar variables observables entre sí. Como se mencionó en el capítulo 3, la familia es el principal factor en relación con los problemas de conducta: la muerte de algún familiar o el desempleo (Campbell, 2002; Laucht et al., 2000), la ausencia de uno de los padres (Carlson y Trapani, 2006; Hilton y Desrochers, 2002), la escasez de recursos económicos (McLeod y Shanahan, 1996), el clima familiar y los eventos estresantes vividos por los padres (Mitchell y Hauser-Cram, 2009) o la satisfacción marital (Shaw, Criss y Schonberg y Beck, 2004; Davies, Sturge-Apple y Cummings, 2004; Linville et al., 2010) se asocian con mayor frecuencia con problemas de conducta infantil. Sin duda, este tipo de estudios ayudan a tener una idea global de los problemas de conducta; sin embargo, no son suficientes para explicarlos. En los tres casos que se presentan en este trabajo encontramos varios de estos factores, pero no resultan suficientes para dar cuenta de su especificidad.

Además, en estos estudios sobre los problemas de conducta falta la dimensión subjetiva de los propios niños, sobre todo en relación a sus angustias y sufrimiento. Del mismo modo, las mamás que participaron en este estudio tampoco consideraron importante hablar sobre la subjetividad de sus hijos, caracterizada por miedos y fantasías de abandono y muerte, pues no eran motivo de preocupación para ellas. Incluso la mamá de Andrés, quien había sido testigo durante largo tiempo de la violencia de sus padres y, por lo tanto, podría esperarse

que sintiera una gran angustia, sólo pide atención para el niño cuando observa conductas y actitudes agresivas en él contra sus hermanos y sus juguetes.

Así, se observa en las madres de Daniel, Andrés y Alan lo que McElroy y Rodríguez (2008) llaman falta de empatía: se relacionan con el niño tratando de ver las cosas desde su propio punto de vista; no toleran la conducta del niño, la cual les produce frustración; sienten que el niño tiene pleno control de su conducta y le atribuyen la intención de hacerlas enojar. McElroy y Rodríguez (2008) consideran que esto se debe a problemas cognitivos de las madres que dan lugar a prácticas disciplinarias abusivas. Aunque valiosa, la explicación de estos autores es incompleta, pues no se trata solo de problemas cognitivos que pueden corregirse enseñando el modo correcto de pensar, sino de limitaciones subjetivas más serias como lo señalo más adelante con mayor detalle.

Las prácticas abusivas con los niños, como las que refiere De Mause (1994) y que aparecen en el capítulo 1, llena de maltratos, amenazas, abandonos y muertes, continúan a veces de una manera atenuada y a veces con la misma crudeza del pasado. De acuerdo con De Mause (1994), los adultos proyectaban contenidos de su propio inconsciente en los niños, de modo que castigándolos reducían sus propias ansiedades. A la mamá de Daniel parecía sucederle algo semejante: ante la tensión del niño y su llanto, ella descargaba su propia tensión dejándolo solo, gritándole o pegándole; es decir, vemos una falta de capacidad de reverie (Bion, 1962a) que trasciende la falta de empatía. La capacidad de reverie no se refiere sólo a ponerse en el lugar del otro y sentir lo que éste siente, sino a captar y transformar una experiencia subjetiva que para el niño es como un objeto

atacante que necesita expulsar –elementos beta– en una experiencia tolerable que puede integrarse en su funcionamiento psíquico y, posteriormente, en su aparato para pensar –elementos alfa. La mamá de Daniel no tenía esta capacidad, porque ella misma no podía metabolizar sus propios elementos beta en alfa; tratar de corregir sus procesos cognitivos no modificaría esta incapacidad; sólo un trabajo psicoterapéutico en que pudiera llevar a cabo un trabajo de metabolización de sus propias experiencias podía ayudarla a desarrollar esta capacidad.

Otra idea que plantea De Mause (1994) que también se observó en este trabajo es que ciertos padres hacían sentir al niño amado y odiado, bueno y malo, y lo recompensaba y castigaba casi de manera simultánea de acuerdo con sus estados de ánimo y no sujetándose a una norma independiente de ellos. Las mamás de los participantes de esta investigación establecían relaciones con sus hijos con notables contradicciones y arbitrariedades. Esto se manifiesta con especial claridad en la mamá de Alan: en su discurso expresa querer a su hijo, pero tiene lapsus que reflejan lo contrario; no lo desteta, nos dice, porque llora mucho, pero en esa misma época lo manda de Estados Unidos a México solo con sus abuelos, es decir, se separa de él por un largo mes; sin embargo, cuando regresa vuelve a darle pecho unas semanas más, porque aún tenía leche y le dio *sentimiento*, es decir, porque ella así lo quiso y no porque el niño lo haya pedido. Como podemos ver, estas contradicciones y ambivalencias nada tenían que ver con las necesidades o deseos de Alan.

Así, las relaciones filiales de maltrato que describe De Mause (1994) en su historia de la infancia continúan en la actualidad, al parecer, apenas con ligeras

modificaciones. La transmisión intergeneracional tiende a perpetuar estos modos de relación y la compulsión a la repetición parece imponerse. La mamá de Daniel tuvo una historia de mucho maltrato y abandono que la imposibilitó para tener paciencia con su hijo, tolerar su llanto –la capacidad de reverie de acuerdo con Bion (1962a)– o ser una madre suficientemente buena, en términos de Winnicott (1971). Por el contrario, para ella ser madre parece haber sido una experiencia traumática, porque revivió su propia infancia: el maltrato y abandono en su infancia, como primer tiempo del trauma, y el llanto del hijo, como segundo tiempo (Freud, 1895b).

En los tres casos que se estudian en este trabajo, encontramos falta o insuficiencia de la capacidad de reverie materna (Bion, 1962a). La falta de capacidad de reverie, impide a las madres crear vías colaterales de descarga (Bleichmar, 1993), es decir, que la tensión interna sea tramitada de maneras más complejas que la simple descarga inmediata que se lleva a cabo teniendo siempre disponible al objeto satisfactor o expulsándola violentamente mediante acciones motrices. Daniel sólo puede expulsar esta tensión golpeando o molestando a su maestra o compañeros, Alan, pegando, gritando y haciendo berrinches a su mamá y abuela, y Andrés, primero por la vía somática y, después del trabajo psíquico que realizó en las sesiones de observación, por la vía de la fantasía.

Ahora podemos abordar la pregunta central de esta investigación: ¿qué papel juegan el miedo y las fantasías de abandono y muerte en los problemas de conducta infantil? Cada niño, tiene características singulares y vivió en condiciones diferentes, y cada uno muestra distintas posibilidades del curso del

funcionamiento psíquico. El caso de Daniel permite mostrar con gran claridad la relación entre la fantasía de abandono y los problemas de conducta. Como ya hemos visto, su mamá no podía tolerar su llanto y no sólo no lograba calmarlo, sino que descargaba su propio enojo en él –gritándole y pegándole cuando fue más grande–, es decir, depositaba en el niño aún más elementos beta que éste reintroyectaba y le resultaba imposible metabolizar. Esto dio por resultado una representación de la madre con elementos demasiado amenazantes que fueron escindidas. En Daniel no se encontraron indicios de idealización de las partes buenas, como podría esperarse de acuerdo con la teoría (Klein, 1952), sino una identificación con las partes atacantes, que se manifiesta en su conducta violenta en la escuela. Es muy importante recordar que, antes de que empezara esta conducta en el tercer año de preescolar, Daniel empezó a tener miedo de que su mamá lo abandonara, *hasta lo soñaba*, y miedo a la oscuridad. Esta angustia debió ser tan intensa, que debió recurrir a la identificación con las partes atacantes para librarse del lugar de víctima y ocupar el de victimario. Con este mecanismo, además, puede dar salida a todos los impulsos hostiles que se despertaron en los momentos de abandono o maltrato, los cuales están dirigidos al objeto bueno ausente –vivido como presencia atacante (Klein, 1952; Laplanche, 1981a)– o al objeto malo presente. En este nuevo lugar, él puede depositar la angustia que trata de expulsar de sí en la maestra y sus compañeros valiéndose de la identificación proyectiva. Daniel disfrutaba notablemente, como se manifestaba en sus juegos, de provocar angustia en los demás, porque así no era él quien la padecía. Este proceso que lleva a la víctima a convertirse en victimario es muy

importante en la situación actual de México: el terror y el odio de las víctimas pueden ser tan intensos, que una forma de librarse de ellos es convertirse en victimarios.

Alan muestra tres diferencias importantes con respecto de Daniel. En primer lugar, su funcionamiento psíquico está menos definido y consolidado que el de Daniel; esto se manifiesta en la desorganización del proceso secundario que fue constante a lo largo de las sesiones de observación. En segundo lugar, los objetos de la conducta agresiva son la mamá y la abuela, endogámicos, y no la maestra y los compañeros, como en el de Daniel. En tercer lugar, se observa una vivencia de desamparo fuera del contexto familiar. La separación brutal que vivió durante un mes cuando apenas tenía un año de edad y sus padres lo mandaron de Estados Unidos a México debió provocarle una angustia y un odio muy intensos, pues de pronto perdió a quien satisfacía sus necesidades básicas y lo dejó indefenso ante el ataque pulsional y la angustia de muerte. Esta experiencia se revive al entrar a la escuela articulándose, siguiendo los tiempos del trauma (Freud, 1915b), en la fantasía y el miedo a ser abandonado. Fuera del contexto familiar, esta fantasía da lugar a una indefensión frente a sus compañeros de escuela; Alan se vive incapaz de defenderse de otros niños aunque sea más fuerte físicamente que ellos, porque no hubo separaciones graduales que mantuvieran su confianza en la permanencia de los objetos amados a pesar de su ausencia. Toda separación, por breve que sea, es una amenaza potencial de abandono, como lo expresó el propio Alan a su maestra. Al regresar a casa con su mamá y su abuela, parece que intenta vengarse de ellas agrediéndolas por haberlo dejado solo y desamparado; en esta

situación, ningún razonamiento con el niño puede servir para calmar sus impulsos hostiles, pues estos tienen un origen más arcaico que escapan a su comprensión. Entonces, los problemas de conducta de Alan no son un mecanismo de defensa contra el miedo y la fantasía de ser abandonado, como en el caso de Daniel, sino una venganza contra quienes lo abandonaron cuando tenía un año de edad y, ahora, siente que lo abandonan en la escuela.

Andrés muestra una vía de descarga opuesta a la de Daniel y Alan; desde bebé una parte de la tensión que llegaba a su aparato psíquico se dirigía al cuerpo, como lo muestra la historia de reflujo y enfermedades constantes que ha padecido Andrés. Conforme fue creciendo, la fantasía fue otra vía de descarga importante, pues su conducta nunca fue problemática y tampoco tenía oportunidad de expresar sus angustias verbalmente, lo cual indica una inhibición de sus impulsos agresivos. En el caso de Andrés, la fantasía de muerte se presentó después de varias sesiones de observación y juego, por lo que fue posible seguir su génesis. En este periodo, el niño comenzó un trabajo de elaboración en el que le dio un estatuto psíquico a experiencias que se descargaban primordialmente en el cuerpo. Como menciona Laplanche (1981a), el primer nivel de elaboración es el afecto, y la angustia es el más básico de ellos; así, Andrés empezó a registrar más angustia tanto de experiencias pasadas como actuales al grado de alterar su percepción y ver a su mamá como un vampiro que podía comérselo. Entonces, en este caso la fantasía de muerte es una forma de ligar la tremenda angustia reforzada por la inhibición de los impulsos hostiles. Aunque su mamá pidió atención psicológica para el niño por problemas de conducta, en realidad, estos

eran muy leves. Presenciar por tanto tiempo las peleas entres sus padres sin decir nada, sin ser pensado por ellos como un niño que podía sufrir frente a esas escenas y sin ser protegido de la violencia parental lo mantuvo replegado en su mundo interno hasta que su mamá solicitó atención psicológica.

En estos casos es interesante la interpretación que hace Rascovsky (1974) del mito de Edipo cuando dice que los padres buenos conducen a la exogamia, mientras que los padres malos, al parricidio y al incesto. En los casos de los tres niños los límites entre la sexualidad adulta y la infantil son muy vagos: Daniel bañándose junto con su madre o con su padre, Alan obteniendo el pecho materno aún después de cumplir un año de edad, Andrés y su familia usando el baño con la puerta abierta. Los niños duermen con sus mamás, o sus papás, y tocan sus cuerpos. Tomando en cuenta que la madre implanta la pulsión sexual en el niño y que las pulsiones son vividas como un ataque al aparato psíquico, sobre todo cuando está ausente la satisfacción, estos niños están sometidos a intensos ataques pulsionales y a una búsqueda de satisfacciones incestuosas. Los tres niños trataban de tocar los senos o las nalgas de su mamá, Andrés pedía que lo limpiaran cuando iba al baño, Alan se enoja si al despertar su mamá no está en la cama con él y Daniel en la escuela comenzaba a tocar a niños y niñas.

En los tres casos, este ataque pulsional está relacionado con los miedos y fantasías de muerte y los problemas de conducta. En el mismo periodo que el surgimiento del miedo al abandono, Daniel se bañó con su mamá y su papá o veía cuando se cambiaban de ropa su mamá y su abuela; Alan dormía con su mamá y se molestaba si no estaba con él al despertar; Andrés dormía con sus papás, le

limpiaban el ano, dejaban la puerta del baño abierta. La fuerza del ataque pulsional contribuía a la angustia relacionada con las fantasías de abandono y muerte, así como a los problemas de conducta en los casos de Daniel y Alan. La necesidad de expulsar la excitación sexual encontraba una vía de descarga en las conductas agresivas. Alan agredía exclusivamente a su mamá y a su abuela, mientras que Daniel lo hacía especialmente con su maestra y sus compañeras. Por su parte, la fantasía de ser devorado por la mamá vista como vampiro tiene antecedentes donde el acto de devorar estaba teñido por un placer sexual de carácter homosexual. Así que la conducta agresiva de Daniel y Alan tenía un placer sádico asociado, mientras que la fantasía de Andrés tal vez tenía un trasfondo de masoquismo.

La falta de límites precisos entre la sexualidad adulta y la infantil afecta los procesos de represión necesarios para la división tópica de las instancias psíquicas. La represión primordial crea el clivaje entre los sistemas Icc-Prcc/Cc, mediante el cual se niega a las representancias de la pulsión (*Triebrepräsenz*) el acceso a lo consciente (Freud, 1915; Bleichmar, 1993, 1999). Los procesos de represión no ocurren por efecto de un mecanismo puramente endógeno, sino que se requieren de límites en la relación con el objeto primario de satisfacción. Es decir, en primer lugar, es necesario que el niño deje de tener acceso al pecho materno, es decir, el placer oral obtenido del pecho debe ser prohibido y el contacto físico entre padres e hijos debe ser cada vez más limitado. Cuando el niño es más grande, debe controlar los esfínteres para poder demorar las evacuaciones cuando sea necesario; ésta es otra renuncia a la descarga

inmediata. Por último, debe renunciar a su madre como objeto de amor erótico a cambio del amor filial y de la promesa de que las satisfacciones ahora negadas le serán permitidas en el futuro y con otras mujeres. Cada una de estas prohibiciones marca límites a los modos de acceso al placer y de relación con el semejante.

En los casos de estos niños, encontramos diversas transgresiones a estos límites. La mamá de Andrés sentía que, desde bebé, el niño experimentaba un placer parecido al del adulto cuando lo amamantaba y, en general, cuando la tocaba. Esto se debía a una falla en la represión de su propia sexualidad genital. A pesar de esta sensación, la mamá siempre durmió con Andrés en la misma cama, dejaba la puerta del baño mientras ella estaba adentro. Daniel veía a su mamá y abuela cambiarse de ropa frente a él, se bañaba con su mamá o su papá. Alan fue destetado hasta después de cumplir un año de edad y también duerme con su mamá. En estas circunstancias, la actividad pulsional no es forzada a buscar caminos y objetos distintos del primario, por lo que sigue buscando una descarga directa. Por ello, el proceso secundario sigue siendo invadido por el proceso primario cuando la tensión interna aumenta, como se manifestó en los tres niños, sobre todo mientras creaban las historias para las láminas del CAT-A. El proceso primario, con su falta de lógica, predominó en muchas historias, donde la articulación de ideas era confusa.

El deseo materno es ambivalente en el caso de estos niños. En el caso de Alan es donde puede observarse con mayor claridad. Cuando habla de él, dice haberlo deseado al mismo tiempo que tiene un lapsus que indica que fue un accidente. La situación que con mayor contraste ejemplifica esta ambivalencia es

mandarlo solo a México cuando no se había atrevido siquiera a destetarlo. Ya que el deseo materno es esencial para el proceso de constitución del yo (Bleichmar, 1974; Leclaire, 1977), para Alan la ambivalencia de su mamá tuvo que ser confusa, alternando entre sentirse amado y abandonado y entre amar y odiar a su madre. En esta situación, el yo no tiene la suficiente fuerza como instancia encargada de organizar los procesos de pensamiento y la búsqueda de la descarga pulsional, sino que es sobrepasado por la violencia de sus impulsos.

Estas fantasías no son producto sólo de la dinámica interna del psiquismo infantil, sino también de una serie de experiencias que producen angustia en el niño, quien no cuenta con un adulto que se haga cargo de la función alfa y lo alivie de los elementos beta. Esta angustia no sólo es causada por el ataque de las pulsiones –en estos casos, exacerbadas por la falta de límites de la sexualidad adulta– al yo en situaciones de desamparo, sino también por la violencia que los padres ejercían directamente contra ellos –no siempre en forma de golpes o gritos, sino de abandonos– o frente a ellos –como en el caso de Andrés.

Las experiencias de este tipo predominan en los tres casos por encima de las experiencias buenas, tal vez no sólo por su frecuencia, sino porque no fueron elaboradas y permanecen en el psiquismo como objetos malos que compulsivamente se requiere evacuar. En este proceso, no sucedió que el niño preservara una imagen buena o idealizada de los padres y que desplace su angustia y odio a otras figuras como propone Bloch (1978), pues los tres niños temían que fuera su mamá quien los abandonara o los devorara y en ninguno se encontró una idealización de la figura materna. Sin embargo, puede ser que dicho

desplazamiento ocurra en un momento posterior cuando actúe la represión sobre esa fantasía, de modo que, incluso sin idealizar a la madre, sea otra la representación que provoque angustia.

Al mismo tiempo que se vive la angustia, cobran fuerza los impulsos hostiles contra las presencias atacantes cuya existencia se debe, en estos casos, a la ausencia del objeto bueno ausente y a la presencia de los aspectos hostiles de este mismo objeto. La vía de descarga de los impulsos hostiles se convierte, además, en una defensa contra la angustia (Daniel y Alan), pues quienes son objeto de las conductas agresivas experimentan la angustia de la que el niño se quiere librar. Esto implica una identificación con un objeto atacante omnipotente, lo cual hace muy difícil el control de la conducta por parte del niño, al menos en el contexto en que se presentan los problemas, pues en otros puede sentirse atemorizado. Recordemos que Daniel le tenía miedo a su mamá y en la escuela agredía a los demás, mientras que Alan agredía a su mamá y era víctima de agresiones en la escuela. El miedo y la angustia en un escenario pueden intensificar la violencia en otros.

También puede ocurrir que la angustia y los impulsos hostiles circulen únicamente en la fantasía, como en el caso de Andrés, hasta que desbordan al aparato psíquico y la fantasía se convierte en una alucinación. Este niño tenía una historia de reacciones psicósomáticas y poca expresión verbal o conductual de sus angustias e impulsos, y las que había estaban dirigidas principalmente a objetos inanimados, por ejemplo, juguetes. De modo que los objetos internos

malos cobran tal fuerza que se imponen a la percepción y la fantasía es vivida como realidad.

Desde luego, estos tres casos no agotan las posibilidades en que la psique puede metabolizar experiencias tempranas similares, puesto que no se puede pensar en las inscripciones psíquicas como una especie de copia fiel de los objetos del mundo exterior, que hay un proceso de descualificación de los estímulos externos y una recualificación en el aparato psíquico (Bleichmar, 1999), a lo que Laplanche (1987) llama metábola. Es decir, las particularidades de la actividad psíquica toman ciertos elementos de sus experiencias y los articulan de modos particulares, lo cual hace imposible hacer una tipología que abarque todas las posibilidades. Esto exige que el psicoterapeuta ponga a trabajar las explicaciones teóricas en función de la singularidad del sujeto.

CONCLUSIONES

Este trabajo muestra que las fantasías de muerte y abandono en niños condensan experiencias muy tempranas de formas atenuadas de filicidio, causantes de angustia e impulsos agresivos, y subyacen en los problemas de conducta infantil. En dichas fantasías el niño puede identificarse con el papel de víctima o con el de la figura amenazante. Otra posibilidad es que la fantasía desborde el mundo interno del niño e invada lo real; entonces, se presenta una reacción psicótica: el miedo no es a una figura fantaseada, sino que ésta se superpone a una persona real, como Andrés, quien en vez de reconocer a su mamá, ve a un vampiro que puede comérselo. Por medio de los problemas de conducta, el yo trata de protegerse de la angustia ligada a estas fantasías. En los niños de esta edad, es relativamente directa la vía que lleva a ellas, lo cual permite el trabajo de elaboración desde las primeras sesiones; muy probablemente, en niños de mayor edad, las fantasías de muerte y abandono se encuentran más lejos del sistema Prcc/Cc debido a que la represión ha operado con mayor fuerza sobre ellas.

Aunque sólo se trata de tres casos, las historias que narran las madres muestran consistencias que permiten hacer una generalización analítica de los resultados. En los tres casos, la madre trata al niño más como un objeto que como un sujeto; las necesidades que le reconoce son principalmente de naturaleza material, alimentación, ropa, juguetes, pero las necesidades afectivas tienen poco espacio en la relación madre-hijo. Desde luego, en esta situación interviene un

desconocimiento del desarrollo emocional del niño desde que es bebé; en el plano racional, las madres no están seguras de qué deben permitir o prohibir a sus hijos: dormir con ellos, permitir que las vean desnudas o las toquen para no crearles —torbo”, delimitar espacios de intimidad son cuestiones relacionadas con la sexualidad que no saben cómo manejar. Pero más allá de la falta de información, estas mujeres tienen carencias en su subjetividad que no les permiten comprender a sus hijos en momentos de tensión, que les impiden dominar sus propios impulsos agresivos en contra de ellos. Así, los niños se convierten para las madres en depositarios, al menos parcialmente, de sus conflictos; el curso que tomarán en la vida psíquica de los niños depende de la manera en que sean metabolizados.

En nuestra cultura, el trato arbitrario al niño por parte de los padres suele pasar desapercibido, porque se considera normal en el proceso de crianza. Debido a la normalización de las formas atenuadas del filicidio, podemos pensar que este tipo de experiencias están presentes durante el proceso de estructuración psíquica de los individuos. Las consecuencias negativas en la vida de los niños se manifiestan desde edades muy tempranas en casa o en la escuela. Al mismo tiempo que se trata de un problema individual o familiar, estos niños representan problemas sociales, como lo muestra Daniel al trastornar la vida escolar. Si se investigara a los generadores de violencia en la escuela desde la perspectiva de este trabajo, muy probablemente se encontrarían historias con elementos en común con las de estos niños.

Desde este punto de vista, y sin minimizar las condiciones sociales y

económicas –que, por cierto, afectan la disposición afectiva de los padres–, los graves problemas de violencia en México pueden situarse en las condiciones intersubjetivas en que se desarrolla el niño. La contención de sus angustia y agresión, la incorporación de normas sociales, ver al otro como un semejante con quien puede identificarse y no como un objeto que sirve para la descarga pulsional dependen en gran medida de la labor de los padres, desde luego, no sólo de la madre.

Un niño que se identifica con una figura amenazante, agresiva para librarse de la angustia muy probablemente crecerá manteniendo este mecanismo de defensa que lo puede llevar a tener un comportamiento impulsivo y agresivo o incluso a cometer actos criminales en la adolescencia o en la adultez. En este sentido, una implicación importante del trabajo en los problemas sociales es la necesidad de facilitar procesos de subjetivación en los que el otro sea reconocido como un semejante. En estos procesos no se trata sólo de proveer de información, por ejemplo, a los padres sobre el desarrollo psicológico de los niños, sino que ellos la metabolizan con base en sus experiencias, no sólo como padres sino también como hijos. Los trabajos grupales tienen un gran potencial para intervenciones preventivas, pues en ellas cada participante confronta sus ideas con las de los demás y, sobre todo, le permite cuestionarse a sí mismo, lo cual abre la posibilidad de cambios que enriquezcan su experiencia y promuevan relaciones más satisfactorias con sus hijos. El psicoanálisis tiene mucho que aportar en este tipo de intervenciones.

En los tres casos que se estudiaron, el padre es una figura

predominantemente ausente. Por ello, en esta tesis se habló más del papel materno en el funcionamiento psíquico de los niños, y muy poco del papel paterno. Sin embargo, esta ausencia, que es muy frecuente en la población general, debe dar lugar a una mayor reflexión de las razones a las que obedece y de las consecuencias para el niño. Una función importante del padre es separar al niño de la madre –lo cual no implica que no se dé esta separación en su ausencia– y hacerlo vivir la castración simbólica, que pone límites a las fantasías de omnipotencia del niño. De esta manera, éste se siente en falta y se ve obligado a “llegar a ser”, “convertirse” en algo que aún no es para resarcir esa falta. Este proceso lo lleva a integrarse al orden simbólico, donde hay reglas a las que todos estamos sujetos.

Este trabajo se presentó cómo la teoría psicoanalítica ayuda a comprender los problemas de conducta infantil en su singularidad tomando en cuenta la subjetividad del niño y el sentido de estos problemas en la dinámica de su funcionamiento psíquico. No basta conocer las experiencias tempranas que relatan los padres, sino que es necesario explorar la forma en que se ha metabolizado en la psique del niño pues siempre hay un proceso de transformación entre las experiencias del mundo externo y la forma que adoptan en la fantasía. En este proceso, la amenaza de la pulsión sexual que pesa sobre el yo siempre y la de aniquilación siempre están mezcladas con la angustia y los impulsos agresivos.

REFERENCIAS

- Bergeret, J. (1990). *La violencia fundamental. El inagotable Edipo*. (Trad. Carlos Padrón y Soledad Escassi) México: Fondo de Cultura Económica.
- Bion, W. (1962a). *Aprendiendo de la experiencia* (Trad. Haydée B. Fernández). Argentina: Paidós.
- Bion, W. (1962b/1996). Una teoría del pensamiento. En *Volviendo a Pensar* (Trad. Daniel. R. Wagner). Argentina: Hormé.
- Bleger, J. (1968). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, H. (1976). *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, H. (1978). *La depresión: un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (1984). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos de sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloch, D. (2007). "Para que la bruja no me coma." *Fantasía y miedo de los niños al infanticidio* (Trad. Ma. Dolores Llera Chocán). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1978).

- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E. y Horwitz, S. M. (2006). Are Infant-Toddler Social-Emotional and Behavioral Problems Transient? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (7), pp. 849-858.
- Campbell, S. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: Guilford.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado* (Tr. Victor Fischman). Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniel, S. S., Grzywacz, J. G., Leerkers, E., Tucker, J. y Han, W. J. (2009). Nonstandard maternal work schedules during infancy: Implications for children's early behavior problems. *Infant Behavior and Development*, 32, pp. 195-207.
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L. y Cummings, E. M. (2004) Interdependecies among interparental discord and parenting practices: The role of adult vulnerability and relationships perturbations. *Development and Psychopathology*, 26 (3), pp. 723-747.
- De Mause, L. (1994). *Historia de la infancia* (Trad. María Dolores López Martínez). Madrid: Alianza.
- Efron, A. M.; Fainberg, E.; Kleiner, Y.; Sigal, A. M. y Woscoboinik, P. (1987). "La hora de juego diagnóstica". En M. L. Siquier, M. E. García Arceno y E. Grassano. *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Encyclopædia Britannica* (2010). Grimm, Brothers. Recuperado de *Encyclopædia Britannica Online*, consultado el 30 de marzo de 2010: <http://www.search.eb.com.pbidi.unam.mx:8080/eb/article-2874>.
- Freud, S. (1895a). —“*Cartas a Fliess*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 2) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1895b). —“*Proyecto de psicología*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 2) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1900). —“*La interpretación de los sueños*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vols. 4-5) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905). —“*Seis ensayos de teoría sexual*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 7) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915a). —“*La represión*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 14) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915b). —“*Lo inconciente*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 14) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915c). —“*Pulsiones y destinos de pulsión*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 14) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916). —“*Conferencias de introducción al psicoanálisis. Parte I. Los actos fallidos*”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 15) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1917). —“Conferencias de introducción al psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de las neurosis”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 16) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1919). —“Egan a un niño”. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 17) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). —“Más allá del principio de placer”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 18) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). —“Eyo y el ello”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 19) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1926). —“Inhibición, síntoma y angustia”. En Sigmund Freud. *Obras completas* (Vol. 20) (Trad. José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.
- García R., D. (1997). —“Juego, creación, ilusión”. En M. Rudolfo y N. Gonzáles (comp.) (pp. 27-41). *La problemática del síntoma. Su formación y destino en la niñez y adolescencia: una actualización*. Barcelona: Paidós.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico* (Trad. Claudia E. Consigli). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimm, L. y Grimm, J. (2009). Hänsel und Gretel. En *Die Märchen der Gebrüder Grimm*. Recuperado el 25 de agosto de 2009 de http://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/hansel_und_gretel. (Trabajo original publicado en 1822)
- Gundermann Kröll, H. (2000). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en*

- la investigación social* (pp. 251-288). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/El Colegio de México.
- Hoffman, H. (1995). *Struwwelpeter in English Translation*. Toronto: Dover. (Trabajo original publicado en 1845).
- Klein, M. (1946). Notas sobre algunos mecanismos esquizo-paranoides. *Desarrollos en psicoanálisis*. 3a edición (Trad. Hebe Friedenthal). Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1948).
- Klein, M. (1948). Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa. En M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs y J. Rivière. *Desarrollos en psicoanálisis*. 3a edición (Trad. Hebe Friedenthal). Buenos Aires: Hormé.
- Klein, M. (1952). Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé. *Desarrollos en psicoanálisis*. 3a edición (Trad. Hebe Friedenthal). Buenos Aires: Hormé.
- Klein, M. (1987). *El psicoanálisis de niños*. (Arminda Aberastury, Trad.) Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1932).
- Lambie, I. (2001). Mothers who kill. The crime of infanticide. *International Journal of Law and Psychiatry*, 24, 71-80.
- Langer, M. (1988). *Maternidad y sexo. Estudio psicoanalítico y psicosomático*. México: Paidós.
- Laplanche, J. (1970). *Vida y muerte en psicoanálisis* (Trad. Matilde Horne). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1981a). *La angustia. Problemáticas I* (Trad. Carmen Michelena; supervisión de Silvia Bleichmar). Buenos Aires: Amorrortu.

- Laplanche, J. (1981b). *El inconciente y el ello. Problemáticas IV* (Trad. Silvia Bleichmar). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1992). *La prioridad del otro en psicoanálisis* (Trad. Silvia Bleichmar). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (1983). *Diccionario de psicoanálisis*. (Trad. Fernando Cervantes Gimeno) Barcelona: Labor. (Trabajo original publicado en 1971).
- Leclair, S. (1977). *Matan a un niño*. (Trad. Víctor Fischman). Buenos Aires: Amorrortu.
- Linville, D., Chrosnister, K., Dishion, T., Todahl, J., Miller, J., Sahw, D., Gardner, F. y Wilson, M. (2010). A longitudinal Analysis of Parenting Practices, Couple Satisfaction, and Child Behavior Problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36 (2), pp. 244-255.
- McElroy, E. M. y Rodríguez, C. M. (2008). Mothers of children with externalizing behavior problems: Cognitive risk factors for abuse potential and discipline style and practices. *Child Abuse & Neglect*, 32, pp. 774-784.
- McLeod, J. D. y Shanahan, M. J. (1996). Trajectories of poverty and children's mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 37 (3), pp. 207-220.
- Mitchell, D. B. y Hauser-Cram, P. (2009). Early Predictors of Behavior Problems. Two Years after Early Intervention. *Journal of Early Intervention*, 32 (1), pp. 3-16.
- Rascovsky, A. (1975). La matanza de los hijos. En *La matanza de los hijos y otros ensayos*. Buenos Aires: Kargieman. (Trabajo original publicado en 1970).

- Rascovsky, A. (1975). Esquema autobiográfico. En *La matanza de los hijos y otros ensayos*. Buenos Aires: Kargieman. (Trabajo original publicado en 1974).
- Rettew, D. C., Stanger, C., McKee, L., Doyle, A. y Hudziak, J. J. (2006). Interactions between child and parent temperament and child behavior problems. *Comprehensive Psychiatry*, 47, pp. 412-420.
- Shaw, D. S., Criss, M. M., Schonberg, M. A. y Beck, J. E. (2004). The Development of family hierarchies and their relation to children's conduct problems. *Development and Psychopathology*, 16 (3), pp. 483-500.
- Winnicott, D. W. (1931/1999). Notas sobre la normalidad y la angustia. En D. W. Winnicott (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. (Trad. Jordi Beltrán). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1931).
- Winnicott, D. W. (1967). El concepto de individuo sano. En D. W. Winnicott. (1992). *El hogar, nuestro punto de partida: ensayos de un psicoanalista*. (Trad. Adolfo Negrotto, Noemi Rosenblatt, Leandro Wolfson). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971). *Juego y realidad*. (Trad. Floreal Mazía). Argentina: Gedisa.