

**LUCIANO LUTEREAU**

**MÁS  
CRIANZA  
MENOS TERAPIA**

**SER PADRES  
EN EL SIGLO XXI**



PAIDÓS

# **Más crianza, menos terapia**

Ser padres en el siglo XXI

Luciano Lutereau

*A Joaquín, mi hijo,  
a los hijos de mis hermanos y de mis amigos,  
a los hijos de mis pacientes y a mis pacientes niños,  
que me enseñan... sin perder la paciencia.*

*Siempre he tenido buenas relaciones con mis padres. Me pegaban muy poco. De hecho, me parece que solo me pegaron una vez durante toda mi infancia. Empezaron el 23 de diciembre de 1942 y acabaron en la primavera de 1944.*

WOODY ALLEN, *Bananas Separarse de la especie*

*por algo superior no es soberbia es amor  
Poder decir adiós es crecer.*

GUSTAVO CERATI, *Adiós*

## Prólogo

### EN LOS LIBROS TODO ES MÁS FÁCIL

Una tarde, mientras jugábamos al Jenga en el suelo del consultorio, León, de 9 años, me preguntó: «Lu, ¿vos de qué trabajás?».

Decidí tomarme en serio su inquietud. Es claro que, sentado en el piso, en plena hora de juego, yo no parecía un trabajador convencional. En el consultorio podemos jugar a que trabajamos y, por ejemplo, disfrazarnos... pero ¿de qué trabaja alguien que juega? Para León, ambas cosas eran incompatibles.

No solo para este niño, sino para la mayoría de las personas de nuestra sociedad, el trabajo es un sacrificio necesario. Pero este no es el punto, porque para mí también es cansador algunas noches terminar de trabajar después del horario en que muchos ya han cenado y están en la cama.

La cuestión es otra. Para León, yo no era un adulto como los demás. O, dicho de otra manera, para él... yo no era yo. Cuando jugaba, «Lu» no era un terapeuta formado en psicoanálisis, padre de familia, docente universitario, escritor de libros, etcétera. Por eso podía jugar, en la medida en que soy una presencia arrancada al mundo de los adultos.

A las maestras y profesores a veces les pasa algo parecido, cuando vemos el efecto extraño que produce en un niño encontrarlos fuera de la escuela. Es como si después de hacer lo que nos toca, volviésemos al cajón de los juguetes.

Sin embargo, ¡no vivimos dentro del consultorio! La vida nos acosa como a los demás adultos, padecemos la falta de tiempo del mundo contemporáneo, los apremios económicos y también sufrimos con las cuestiones amorosas. Esto me recuerda otra anécdota.

A mediados del año pasado, salía de la Feria del Libro con mi hijo Joaquín . Ya es común que él venga conmigo a este tipo de eventos. El año anterior, mientras un colega elogiaba mi ensayo, yo discutía con Joaquín por un sándwich de miga que no quería compartir con el hijo del editor del libro que estaba presentando. Luego tuvimos que buscarlos a ambos, porque jugaron una escondida que nos hizo pegar un susto bárbaro. Creo que así se vengaron de nuestra desatención.

Decía que fuimos a la Feria del Libro. Al salir, llovía bastante y yo tenía un solo paraguas. Joaquín quería caminar y yo no quería que se mojara. Lo empecé a retar hasta que noté que en el bar de la esquina había una mujer que me miraba de manera desaprobatoria. Imagine usted cuál fue mi sorpresa cuando advertí que aquella señora tenía sobre la mesa un ejemplar de mi libro. No pude dejar de sonreír y decirle: «En los libros todo es más fácil».

Por lo tanto, renuncio desde este prólogo a prometer un libro que sea fácil en la práctica. Quédese tranquilo, entonces, porque no le diré lo que hay que hacer y no dejaré de incluirme como padre en la crianza de un niño.

Este trabajo es una conversación, la propuesta de un diálogo abierto. Es el resultado de muchas horas de trabajo con padres que vienen a mi consultorio para buscar formas de acercarse a sus hijos, sin estigmatizarlos ni diagnosticarlos de manera abusiva. No queremos nombres de patologías, que curiosamente a veces sirven para tranquilizarnos, sino la experiencia del mundo tal como la viven los niños, para reaprender a verlo desde su punto de vista. También nosotros fuimos niños.

Hoy en día no corren buenos tiempos para quienes eligen ser padres. A diario encontramos hombres que prefieren postergar o renunciar a la paternidad, a favor del éxito narcisista, mientras que algunas mujeres recién empiezan a pensar en la cuestión cuando el reloj biológico marca la hora. Hay tantas cosas para hacer antes, pensamos.

Y los valientes que se animan (o atreven) a traer un hijo al mundo, al poco tiempo ya se encuentran lidiando con el desborde y la angustia que implica la crianza. Este es un punto central: no hay manera de criar a un niño sin una cuota de angustia. Esta cuota no

significa necesariamente algo malo, sino que es el mejor indicador de que estamos ahí concernidos por esa vida que nos reclama.

En este libro trabajaremos varias de las angustiosas fantasías que acompañan la crianza, porque no se trata de temores patológicos, sino de encrucijadas fundamentales que nos permiten pensar nuestra posición como padres y las decisiones que, en cada momento, nos toca tomar.

Para concluir esta presentación quisiera recordar otra situación, la del niño que al despedirme en la puerta del consultorio, al ver que yo guardaba el dinero que me entregaba su madre en el bolsillo, me preguntó:

—¿Vos no usás billetera?

—No, ¿por qué? —le respondí.

—Pero ¿no sos varón?

Como si la masculinidad dependiera de una insignia. Esa es la visión infantil, para la cual ser varón es «hacer de varón», es decir, jugar a serlo.

Mi mayor deseo es que este aporte pueda servir para plantear preguntas que nos permitan ser los padres que queremos y podemos ser, y no ideales imaginarios que nos hagan creer que podemos jugar a ser padres. Podemos jugar a muchas cosas, pero ya estamos grandes para otras.

## POR QUÉ *MÁS CRIANZA, MENOS TERAPIA*

*Más crianza, menos terapia* recuerda a otro título, el del clásico de autoayuda de Lou Marinoff *Más Platón y menos Prozac*, ¿por qué decidí parafrasearlo para el título de este libro?

Esta elección parece menos justificada si le cuento al lector que existe otro libro, que se llama *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda* (2015), en el que Vanina Papalini resume las consignas que conlleva la literatura de superación personal en las siguientes acciones: comunicación transparente; autoafirmarse y superarse; ser eficaz, manejar el estrés, dominar el tiempo; cambiar para adaptarse... ¡Nada de esto es lo que encontrará en mi libro!

*Nada de esto*, al menos no en el sentido de proponer valores con la forma de recetas que le digan a cada uno qué hacer. Un querido amigo, el psicoanalista y profesor Gabriel Lombardi, suele decir que los libros de autoayuda implican un imperativo, que se expresa en la siguiente frase: «Acá tenés mi libro, leelo y arreglate como puedas».

Agregaría un paso más, una advertencia implícita en este tipo de ensayos: «Y si después de leerlo tu vida no es tan feliz como el libro te invita a serlo, es tu problema». Con lo cual volvemos al punto de partida, que explica el motivo por el cual el lector buscó un libro. Y así buscará otro y luego otro, sucesivamente.

*Nada de esto*, porque si elegí este título es para invertir ese tipo de lectura, en el que de manera positiva —como si se tratara de una suma, un paso detrás de otro— se proponen escalones para un bienestar que no es más que una fantasía. Es la paradoja de la sociedad en que vivimos, en la que cada uno busca su verdadero yo (singular y original), pero terminamos siendo todos más o menos parecidos (consumidores con más o menos espiritualidad).

Mi posición va a contrapelo de estas intenciones: para mí el principio de todo lo bueno que puede llegar es el conflicto. Las relaciones humanas implican conflictividad y es gracias a esos



momentos de crisis que los vínculos crecen. Pongamos un ejemplo simple: toda pareja se inicia con un enamoramiento que dura cierto tiempo, hasta que llega la primera pelea y, entonces, ahí recién será que esa pareja se consolidará como tal, cuando ambos puedan elegirse más allá de la obnubilación primera. Y este pasaje implica ver de manera más realista al otro, aprender a aceptarlo incluso cuando haya cosas que no nos gustan, etcétera.

Ahora bien, esta apología del conflicto no quiere decir que haya que naturalizar las peleas. Si una pareja no se consolida después de la primera discusión, también ocurre que hay parejas que se pelean siempre por lo mismo. Es tan problemática una cosa como la otra. La salud mental es que los conflictos se vayan transformando con el tiempo, pero esto supone admitir que no puede haber comunicación transparente, ni superación que no implique pasar por una instancia crítica, muchos menos adaptación. Es irrisorio pensar que una pareja se pelea porque los amantes no se comunican de manera adecuada, cualquiera —que haya estado en pareja— sabe que el síntoma más complejo de una relación radica en que decir algo para lastimar al otro sea más importante que lo que se tiene para decir.

Sigmund Freud escribió hace muchos años que su manera de transmitir a otros su descubrimiento era a través de «consejos». Pienso, entonces, que una primera manera de entender mi título podría ser *Más consejos, menos recetas*. Antes que un libro basado en la autoayuda, en el que le digo a usted, lector, qué hacer, prefiero contarle situaciones concretas y el modo en que yo las he atravesado, como terapeuta, pero también como padre, para que pueda acompañarme a mí y no sea yo el experto. Así, al concluir la lectura no seré yo quien lo deje solo, sino usted quien habrá decidido partir. Espero no me abandone antes de llegar a la última página.

Seguramente usted leyó la solapa para ver quién soy. Ahora sabe que mi práctica se nutre del psicoanálisis. Le contaré un chiste para explicarle cómo pienso mi relación con esta disciplina. Es un chiste que se atribuye a Woody Allen, quien le cuenta a un amigo que durante muchos años padeció enuresis (hacerse pis encima) hasta que fue a un psicoanalista. Entonces el amigo le pregunta si curó su

síntoma. La respuesta es: «No, me sigo haciendo pis encima, pero ya no me importa».

Toda la gracia del chiste radica en el desplazamiento del síntoma hacia la culpa, como si quien se analizara perdiera valores morales básicos: se vuelve desprejuiciado, ya no tiene vergüenza, no se siente culpable, pero sigue siendo el mismo. Es una imagen prosaica del psicoanálisis, que podría llevar a pensar que otros tipos de terapias son más eficaces para cambiar —no solo la autoayuda se preocupa por los efectos terapéuticos rápidos—, cuando en realidad la pregunta debería ser: ¿qué buscamos cuando buscamos desesperadamente soluciones? «Nada bueno nace del apuro», dice el músico Nahuel Briones —que expresa muy bien con sus canciones lo que yo pienso del psicoanálisis—. Antes que dominarlo, mejor hacernos amigos del tiempo y dejar de correr; antes que manejar la ansiedad, mejor dejar de escaparle porque solo así se transforma en miedo.

Otro músico que dice con canciones lo que yo pienso con el psicoanálisis —me refiero a Jorge Drexler— dice en una de sus letras: «Uno solo conserva lo que no amarra», es decir, cuánto más queremos producir un efecto, más entorpecemos las cosas; cuánto menos queremos que algo pase, termina ocurriendo; lo único que tenemos es aquello que dejamos que llegue. Ya lo dijo también ese otro psicoanalista musical, Fito Páez, cuando escribió en la letra de *Cable a tierra*: «No dificultes la llegada del amor». Propongo una nueva forma de leer el título: *Más canciones, menos teorías*. Por eso el lector encontrará varias referencias literarias, a películas, discos e incluso, como sugerencia para cada capítulo, la recomendación de algunas obras para acompañar la lectura; mejor dicho, para que la lectura sea una experiencia. Porque solo nos cambia lo que nos toca profundamente, lo que produce experiencia más allá de los conceptos y teorías —que pueden quedar en un nivel superficial de recepción si solamente son entendidos de modo intelectual—. Tendremos, entonces, menos una bibliografía que una banda de sonido.

De este modo, para mí el psicoanálisis no es una teoría que compite con otras. No voy a sugerir en estas páginas una valoración profesional, sino que tomaré mi disciplina como un saber para

producir preguntas, es decir que me interesa sobre todo porque sirve para formularlas. ¿Qué hacemos los psicoanalistas? Buscamos preguntas profundas, porque creemos que ya hay demasiadas soluciones. *Más preguntas, menos soluciones.*

«¡Sí, el psicoanálisis cura!», escribió el maestro Juan David Nasio en el título de uno de sus últimos libros. El psicoanálisis cura, pero no en el sentido de volver a un estado anterior, sino que cura transformando a quien padece, para que el sufrimiento no haya sido en vano, pura pena. En este sentido, el chiste de Woody Allen muestra su cara verdadera: alguien podría dejar de hacerse pis, pero de qué sirve si eso no fue la ocasión de pensar cuál era la causa del malestar, el punto en que ese síntoma podía estar dirigido a otro, podía servir como excusa para evitar ciertas situaciones, o bien ser un modo de autocomplacencia, etcétera. Sin pensar la causa de un síntoma, el conflicto del que nace, removerlo no hará más que desplazarlo hacia otro síntoma.

Esta última observación me recuerda otro chiste de Woody Allen, aquel con el que concluye la película *Annie Hall*, en el que un hombre va a ver a un psiquiatra para pedirle que cure a su hermano, ya que este se cree gallina. El psiquiatra le dice que lo lleve a la consulta, y el hermano del enfermo, satisfecho, le responde: «Fantástico, doctor, pero no olvide una cosa: ¡mi familia necesita los huevos!». Pienso que este chiste puede ilustrar muy bien la situación de cualquier consulta: todos somos, al mismo tiempo, el hermano sano y el hermano gallina.

Por eso cuando en el título digo *Más crianza, menos terapia*, los dos términos no están en el mismo nivel. Por un lado, porque la terapia se dice de muchas maneras y, más allá del método elegido, lo importante es que podamos ver en la vocación terapéutica la búsqueda de conflictos que nos transformen y no simplemente respuestas y claves para vivir. Por lo tanto, el *menos* terapia no es *contra* la terapia.

Por otro lado, respecto del *más* crianza, quisiera desarrollar esta cuestión con una anécdota personal: en los últimos años, cada vez, llegan a mi consulta niños más pequeños; asimismo, las entrevistas con padres se fueron transformando en verdaderos espacios de encuentro, al punto de que me vi llevado a salir del consultorio para

ir a reuniones grupales en instituciones, para compartir experiencias relativas a la angustia que despiertan conflictos normales (antes que síntomas), etcétera. En este punto, *más crianza* remite al desplazamiento de lo patológico (que se trata por vía terapéutica) a lo normal (que no deja de implicar angustia). Una satisfacción muy grande de estos años fue el modo en que me vi llevado a reinventar mi práctica, a pensar nuevos dispositivos y formas de encuentro con quienes quieren estar mejor. No porque estén mal, no para no estar mal, sino porque es posible estar mejor.

En definitiva, para concluir esta introducción, *Más crianza, menos terapia* no implica disyunción: una cosa o a la otra —de hecho, el lector advertirá en el libro que critico profundamente el pensamiento binario—; me gusta que sea un título que pueda pensarse de muchas maneras. Aquí lo parafraseé de tres formas: *más consejos, menos recetas; más canciones, menos teorías; más preguntas, menos soluciones*. Confío a usted, querido lector, encontrar su propia manera de decir lo que el libro le diga. Está (estoy) en sus manos.

*Las relaciones humanas implican conflicto y es gracias a esos momentos de crisis que los vínculos crecen.*

## Capítulo 1

# LA INFANCIA ES UN MODO DE HABLAR

# 1

## PREGUNTAS QUE INTERPELAN

Fue el verano pasado. Era un fin de semana como cualquier otro, yo acomodaba la biblioteca. Es lo que hacemos los profesores universitarios los fines de semana: acomodar libros. Lo mismo que hacemos los psicoanalistas los fines de semana. De esta manera es posible dedicarse a dos actividades diferentes de lunes a viernes y descansar por partida doble sábado y domingo.

Tenía en la mano un grueso volumen sobre mitología griega, cuando se acercó Joaquín —en ese momento tenía 4 años— y me preguntó: «Papá, ¿por qué vos y mamá se separaron?».

Tengo que confesar que la pregunta no me tomó por sorpresa. Yo sabía que ese día llegaría. Ya había utilizado la palabra *separados* para explicarle el tipo de relación que mantenía con su madre. Sin embargo, en su boca esta palabra cobró un matiz novedoso, su voz le imprimía al término un color que para mí era insospechado. Se lo había dicho varias veces, pero ahora recibía mi propio mensaje invertido.

Mi primera reacción fue repetir lo que ya sabía. Le conté lo que dicen los especialistas, acerca de que su papá y su mamá ya no eran pareja, pero que siempre íbamos a ser sus padres, que éramos su familia y que el amor que sentíamos por él era independiente (¡sí claro!) del amor que pudimos haber sentido entre nosotros (¡qué fácil es decirlo!), etcétera. Mi hijo me escuchó en silencio y luego preguntó: «Papá, pero ¿por qué se separaron?».

Las evidencias de los libros, el saber acumulado, no me sirvieron de ayuda. Tuve que cambiar de estrategia. En este punto tengo que hacer una segunda confesión, y la hago con gusto porque lleva al tipo de intimidad que quisiera tener con el lector de estas páginas. Si le cuento un fragmento angustioso de mi vida, es porque quiero que me conozca más allá de mis conocimientos, que confíe en que le hablaré no para convencerlo de algo o darme aires de erudición, sino para compartir experiencias que seguramente no le han pasado

a una sola persona. Seguramente, esto lo hemos vivido usted, yo... y otros más.

Entonces, ante el retorno de la pregunta de Joaquín, no dudé y le conté detalles de su historia, que fue también la de su mamá y la mía durante el tiempo en que estuvimos juntos. Le expliqué algo que también dicen algunos libros, ya no los manuales, pero que igualmente puede narrarse de una manera particular: la felicidad del día en que nació, la primera casa en la que vivimos como en un hogar, la maravilla de los primeros pasos, hasta que un día... mamá y papá decidieron no vivir más juntos porque ya no se querían tanto como antes. Fin. Y, como usted ya lo sabe, del otro lado de mi discurso aguardaba la misma inquietud. La pregunta que se hacía carne en mí. La interpelación radical con que, por lo general, nos acosan los niños: «Papá, ¿por qué vos y mamá se separaron?».

## LA PREGUNTA INFANTIL POR QUÉ

Si tuviera que definir la infancia, diría de un modo sencillo que se trata de un modo de hablar. Más allá de cualquier precisión cronológica, la posición infantil se caracteriza por un modo particular de relación con el adulto: la pregunta.

Así lo afirmó el psicoanalista Jacques Lacan en diferentes ocasiones, por ejemplo, en el seminario *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (1964):

Todos los porqué del niño no surgen de una avidez por la razón de las cosas —más bien constituyen una puesta a prueba del adulto, un ¿por qué me dices eso? resucitado siempre de lo más hondo— que es el enigma del deseo del adulto.

En la conversación con mi hijo esta situación se vio de forma muy precisa. Él no quería que yo le explicara teoría psicoanalítica acerca del amor en la pareja y el amor por los hijos, tampoco quiso que le contara una historia, la suya, en la que la separación de sus padres era un capítulo más. Mi hijo no quería saber *la razón de las cosas*, sino por qué su padre le decía lo que le decía...

Una pregunta nos interpela cuando nos toca en lo más hondo de nuestro deseo, eso que es un enigma incluso para uno mismo. Porque, ¿quién sabe por qué se separa de otra persona? Es verdad que para una separación pueden encontrarse mil motivos («Para decir adiós nos sobran los motivos», dice la canción de Joaquín Sabina), pero lo cierto es que estos aparecen cuando la decisión ya está tomada. Con los motivos justificamos nuestras decisiones más íntimas y sentimos que actuamos de manera adecuada, que está bien lo que hacemos. Así podemos engañarnos a nosotros mismos... nunca a un niño.

Habitualmente creemos que los chicos no saben, que tenemos que educarlos para que aprendan; pero si hay algo que sí saben, eso es preguntar. En efecto, de ningún modo se trata de que sus preguntas se dirijan de forma concreta (en tanto *dichos*), sino que en su caso el *decir* tiene la forma de un indagar en el deseo del adulto. A veces una simple afirmación es una pregunta. Recuerdo que un paciente ya adulto me comentó que su hijo le pedía la computadora pero él se negaba a dársela. Entonces, el niño le dijo: «Lo que pasa es que vos no sabés compartir». Con angustia, recostado en el diván, este paciente me preguntó: «¿Qué me quiso decir cuando me dijo que no sé compartir?». La respuesta estaba al alcance de la mano y era bastante sencilla: que no sabía compartir. Los niños saben preguntar. Por eso son muy buenos psicoanalistas. Y a veces los psicoanalistas parecemos infantiles.

Otra forma de ubicar esta cuestión se verifica en lo difícil que es desdecirse con un chico. Ellos mismos suelen inquietarse al respecto: «Pero vos me prometiste...», rezongan; esto es, con ellos lo que decimos toma incluso el estatuto de un acto, como en la promesa. (Vaya usted a disuadir a mi hijo de que no lo puedo llevar a la plaza porque llueve, después de haberle dicho que lo haría).

No obstante, mucho más se aprecia este aspecto en una situación que casi todos hemos vivido alguna vez: encontramos a un niño en la calle, entusiasmado con algún juguete, y nos acercamos, le tocamos la cabeza y preguntamos: «¿Cómo te llamás? ¿A qué estás jugando?». Imaginemos por un momento que alguien se acercara a nosotros en un viaje en transporte público, nos tocara y preguntara: «¿Qué estás leyendo?». Nuestra respuesta sería



seguramente la de un rechazo radical. Sin embargo, los niños no rechazan a los otros, sino que de forma más o menos inmediata se instalan en una conversación animada —y, de hecho, cuando un chico es retraído o tímido produce algún tipo de preocupación—. En última instancia, es a ellos a quienes se les dice: «No hables con extraños».

## LOS NIÑOS, ESOS INADAPTADOS

Ahora bien, esta última indicación permite ubicar una primera forma de responder al modo de hablar que es la infancia. Curiosamente, esta actitud dista mucho de la del pedagogo. Pienso, por ejemplo, en el caso de un paciente niño que, luego de que le propusiera dejar de jugar por ese día para concluir la sesión, me dijo: «Pelotudo». Frente a mi sorpresa ante el insulto, agregó: «Es la primera vez que digo una mala palabra». En este punto, el insulto valía como don o regalo al analista. Un educador, o bien cualquier figura adulta que cree saber o necesita estar seguro de lo que sabe, habría reprendido al niño: «Decir malas palabras no es correcto». Sin embargo, desde la posición psicoanalítica es notable ubicar una primera condición para conversar con un niño (no solo en el análisis), esto es, no sancionar moralmente los dichos del niño, sino advertir su referencia al *decir*.

Aquí un interlocutor mordaz podría intervenir y argumentar que, entonces, eso sería dejar que los niños hagan (o, mejor dicho, digan) lo que quieran. En absoluto. Estas observaciones, en todo caso, llevan a distinguir entre educar y criar. La diferencia es simple: desde el punto de vista de la educación, esperamos que un niño se adapte (se forme, tome forma) a una pauta; mientras que desde el punto de vista de la crianza, el propósito principal es atender a su crecimiento. Por cierto, alguien puede ser muy educado e inmaduro, y lo fundamental es reparar en que no hay verdadera adaptación sin crecimiento madurativo.

Por lo tanto, no se trata de permitir (como adultos irresponsables) que los niños digan cualquier cosa, sino de poder escucharlos. Y escucharlos implica dejar que nos hablen de ese modo tan particular

con el que nos interpelan, nos ponen en cuestión, nos dejan sin respuesta. Por lo demás, educar nunca es moralizar.

A partir de lo anterior, cabe una última pregunta: ¿acaso un padre debe ser un poco como un psicoanalista con su hijo? Todo lo contrario. En efecto, inicié este libro con una anécdota en la que mostré como, incluso como psicoanalista, no pude dejar de ser un padre angustiado ante su hijo. No obstante, sí es posible que el psicoanálisis sea una buena herramienta para aprender a escuchar a los niños.

Como terapeuta, creo que todos los chicos tienen derecho a una desadaptación básica. Llamemos a esta desadaptación de una manera más amable: singularidad. Me refiero a que si bien es posible ubicar ciertas generalidades de lo infantil, el niño como tal es único y tiene sus formas específicas de ser niño. Es preciso estar advertido de que en cada niño esas generalidades se darán de una manera singular. Por eso hay que ser cautos a la hora de dar recetas. Lo que en un niño es un problema, en otro puede ser una solución. Esto es algo que veremos con más detenimiento a la hora de hablar de los miedos, tema en el que se ve claramente cómo lo normal en un niño puede ser sintomático en otro.

Justamente, muchas veces aparece en aquello que no es conforme a la regla algo más importante, el llamado a ese vínculo que es el motor de todo crecimiento: el deseo. Y el deseo tiene un vehículo privilegiado en la infancia: el juego.

*Todos los chicos tienen derecho a una desadaptación básica.*

## 2

### ¿A QUÉ QUERÉS JUGAR?

Un psicoanalista que trabaja con chicos se dedica buena parte de su tiempo a jugar con ellos. No porque interprete ese juego, sino porque jugar es una actividad fundamental. El juego es el modo en que se forja el deseo en la infancia. Muchas veces es ese acto el modo en que el niño nos dirige sus preguntas. No podemos culpar a los niños de que los adultos nos hayamos olvidado de jugar o no tengamos tiempo para esa actividad.

A veces ocurre que, en la puerta del consultorio, un padre o una madre preguntan a su hijo: «¿Le contaste tal o cual cosa?». El niño responde por la negativa, y el terapeuta (si olvida la importancia del juego) puede sentirse en falta. ¡Como si el juego no fuera suficiente! Uno de los modos en que reprimimos el valor psíquico de lo lúdico es con la creencia de que debería significar alguna cosa o tener un sentido.

Algo similar ocurre cuando nos encontramos con un niño, por ejemplo, cuando llega por primera vez al consultorio, y le preguntamos: «¿A qué querés jugar?». En este punto, confundimos jugar con hacer algo. Creemos que el juego es una actividad como las demás. Como si fuera posible ponerse a jugar. Un niño, en cambio, nos enseña todo lo contrario. Más bien, lleva su juego bajo el brazo y, antes que proponerle jugar, es preciso atender al modo en que el juego se revela en la relación con él.

El juego nunca es lo que parece. Al menos, hay cierto aspecto que desafía la intuición. Por lo general, cuando creemos —cuando se nos presenta como evidente— que un niño juega, ahí no está pasando gran cosa. Y, por el contrario, es en ciertos márgenes casi imperceptibles donde cobra mayor relevancia la actividad lúdica.

## LA FICCIÓN DE LA INFANCIA

Tengo un vecino de unos nueve años que suele jugar en la terraza de su casa, sobre un techo que tiene vista al living de la mía. Hace un tiempo, mientras me preparaba para salir y me peinaba frente al espejo, iniciamos una conversación:

—¿Qué estás haciendo?

—Me estoy peinando.

—Ay, ¡qué coqueto!

—Bueno, cada uno tiene lo suyo.

—¿Por qué no te rapás?

—Me gusta usar el pelo largo.

—¡Qué coqueto!

—Es cierto, cuando sea más grande ya se me va a pasar.

Después de este breve intercambio, mi vecino volvió a entretenerse con la rama de un árbol en la terraza de su casa.

Nuestro encuentro fue un claro ejemplo de lo que llamaría experiencia lúdica. En primer lugar, porque el juego implica una actividad que pone en cuestión el *ser* de los participantes. Esto es algo que puede notarse en la curiosidad que motiva las preguntas surgidas; a partir de ese momento, estamos dispuestos a que no sea evidente quienes somos, sino que es mucho más importante interrogarnos en lo más nimio y trivial (por ejemplo, el pelo). Llamaría a esta condición el rechazo del ser de los niños. En efecto, no hay injuria más dolorosa en la infancia que quedar fijado en un ser específico —«el que lo dice lo es», suelen decir— y no interesa tanto de qué se trata sino del hecho de serlo. Esta misma puesta entre paréntesis del ser puede comprobarse en las preguntas del porqué infantil, donde no se trata tanto de una inquietud por el saber como de interrogar quién cree que es aquella persona que habla.

Este modo de relación (con el ser) que implica el juego lleva a una segunda consideración: si no se trata del ser, es porque en la experiencia lúdica vale más *hacerse*. He aquí un aspecto del que suelen quejarse los padres: se hace el tonto, me lo hace a propósito, etcétera. En última instancia, estos reproches parentales indican un prejuicio habitual, la confusión del fingimiento infantil con la mentira. Los primeros juegos (hacerse el dormido, el distraído, entre otros)

siempre apuntan a comprobar que el adulto no sabe tanto como podría creerse. La ficción no es el engaño, y es un error rebajar el goce de la simulación —que tanto fascina a los niños— a una actitud taimada. En todo caso, cabría preguntarse mejor por qué los adultos tienen tantos pruritos para dejarse capturar por el mimetismo que tanto divierte a los niños, al punto de sancionarlo con una condena moral.

Podemos notar estos aspectos que describo en la secuencia que presenté antes. Cuando mi vecino pregunta qué estoy haciendo, me invita a suponer que estoy haciendo algo más que peinarme frente al espejo; incluso se burla un poco de mí, al espetarme cierta coquetería —dicho sea de paso, ese uso de la palabra *coqueto* seguramente fue tomado de su madre—, pero más que un agravio, es una insistencia en algo que no se dice: he aquí el motivo de su porqué, donde la pregunta por la causa habla más de él que de mí. Después de todo, es él quien lleva el pelo rapado debido a las veces que tuvo piojos —y hasta lo pude oír correr algunas veces para esconderse y no ir a la peluquería—. Por cierto, podría haberle respondido: «Cuando vos seas grande, hacé con tu pelo lo que quieras»; sin embargo, los niños no están dispuestos a un reconocimiento de identidad (a la que se apela con el «vos») como ocurre entre adultos. Somos los «grandes» los que todo el tiempo aclaramos nuestra identidad antes de hablar. Los niños no tienen tendencia a asumir espontáneamente un «yo». Decirle a mi pequeño vecino la frase mencionada —habitual entre las que los adultos decimos a los niños— hubiera sido algo forzado, porque no hubiese apuntado a su interés por crecer (incluso cuando le dijera «cuando seas grande»), sino a que se reconociera como alguien con una identidad definida, con un «yo» que delibera y elige antes de actuar (mientras que, en los niños, el «yo» no está antes, sino que es resultado a futuro de los actos).

El yo siempre pone en cortocircuito la capacidad de jugar —en el caso de los adultos, hasta produce agresividad que se nos interpele de ese modo—. En la charla con mi pequeño vecino, en cambio, aunque hablo de mí le estoy hablando a él. Yo (mi yo) no soy más que una excusa para continuar con su juego. ¿Qué le estoy diciendo? Vaya uno a saber. ¡Qué importa! Nuestro juego no es más

que la parodia de una conversación. No obstante, eso no le quita seriedad.

A partir de lo anterior, podemos mencionar algunas observaciones en torno a la ficción en la infancia. Por un lado, la ficción instaura un mundo de irrealidad. Lo irreal no debe ser entendido como no real, sino como un completamiento de lo real a través de zonas donde lo que es puede ser puesto en suspenso, por ejemplo, en vistas del disfrute estético o el aprendizaje. Nuestra actividad contemplativa depende de poner en suspenso lo que existe. Por ejemplo, para ver un cuadro es preciso suspender la percepción de la pared, la tela, y otras cuestiones. Para entrar en la imagen, los niños hacen espontáneamente esta operación, que los adultos hacemos de vez en cuando; un niño agarra un lápiz y dice: «Es un avión». Así también es que aprenden: no a través de ejercicios de abstracción, sino con la imaginación que, por ejemplo, les permite jugar a que la letra *i* parece una jirafa, la *a* una casita, etcétera.

Por otro lado, una segunda acepción de lo ficticio remite a fingir y al goce de la simulación, que permite reconocer el juego más allá de la diversión y el entretenimiento. El juego en la infancia no es una actividad cerrada sobre sí misma, sino un modo de relación con los adultos también (aunque no estén jugando), por ejemplo, cuando niño se hace el dormido. Por último, la ficción también indica una *fijeza*, la de aquello que más preocupa a un niño y que solo puede compartir con alguien si esa persona está dispuesta a dejarse engañar. En el caso de mi vecino, a través del juego que recuperaba una identificación con su madre, en el que buscaba escenificar conmigo una situación semejante a la que le había tocado vivir con su pelo. Dejarse engañar quiere decir no tomar el juego como una mentira, sino como una ficción para la cual la distinción entre verdad y falsedad no cuenta: vale lo que se muestra.

El juego infantil, por lo tanto, no es un acto entre otros. Incluso en el marco del psicoanálisis, la actividad lúdica no es una técnica específica o una adaptación del dispositivo con adultos para el trabajo con niños. El juego es el modo en que los chicos cumplen la regla fundamental del análisis, la asociación libre, entendida como

una manera de hablar diferente a la de la vida ordinaria, de cada día, basada en actividades utilitarias.

La experiencia lúdica se caracteriza por cierta especificidad temporal: mientras que las diligencias cotidianas implican un tiempo predeterminado (de alguien que demore una hora para martillar un clavo diríamos que está haciendo otra cosa), el tiempo del juego escapa a la delimitación cronológica objetiva. «Ahora, de nuevo» podría ser la frase que mejor exprese ese carácter temporalizante porque, por un lado, escapa a toda sucesión de instantes y, por otro lado, implica una noción propia de repetición.

Esta doble consideración podría dar cuenta de un hecho trivial, me refiero a la situación corriente en la que un adulto busca arrancarle al juego su condición singular al preguntarle a un niño: «¿Jugaste mucho?». La actividad lúdica escapa a la duración, lo cual también se verifica en esa otra circunstancia en la que ante el reclamo que un adulto puede formular (debido a alguna necesidad del tiempo objetivo), un niño responde: «Cinco minutos más». Es evidente que aquí no se está pidiendo una *cantidad de tiempo*. Ese «cinco» delimita el verdadero objeto del juego: el tiempo de la repetición. El «otra vez» del juego no es nunca un «una vez más», sino una especie de «aún» con un valor puramente diferencial. La infancia juega con la más pura diferencia que es el tiempo, ya que no hay un instante idéntico a otro.

Pienso en cuántas escenas que habitualmente suelen ser pensadas como «berrinches» o «falta de límites», podrían resignificarse y ser pensadas en términos lúdicos a partir de estas consideraciones. No hay mayor indicador clínico del carácter intrusivo del adulto en el juego de un niño que un desplante que llamamos «capricho». Nunca dejará de sorprenderme que Freud pudiera ver una experiencia de juego —que llamó «fort-da», en su libro *Más allá del principio del placer*— ahí donde los demás veían un «hábito molesto» (sic) de su nieto:

Este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etcétera, todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y

prolongado «o-o-o-o», que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba *fort* (se fue).

¡Todos hemos visto esta escena alguna vez, la del niño que «revolea» objetos que es preciso ir a recoger! Con esto quiere decir que lo que nosotros vemos como un hábito molesto, para él es un juego. Lo importante aquí es tener en cuenta que el juego a veces no se muestra como tal, que puede haber juego en actividades que parezcan todo lo contrario. Que el juego no es lo que se muestra cuando se le dice al niño «jugá a tal cosa», porque el juego no es un «yo juego a tal cosa», ya que por lo visto antes, en el juego, queda en suspenso el yo y como actividad no puede ser reconducida a lo utilitario cuando hago algo por tal motivo u otro.

## CINCO MINUTOS MÁS

Que el niño juega con el tiempo es algo que ya observaron varios filósofos, como Walter Benjamin, Emile Benveniste o Giorgio Agamben, con una lucidez mayor a la de muchos psicoanalistas. Pero si hay algo propio en la consideración psicoanalítica del juego, que ningún filósofo pudo entrever, es lo que Freud llamó su aspecto «económico», es decir, la forma en que la experiencia lúdica es una forma de elaborar los impulsos más tempranos del niño (en relación con lo oral, lo anal, la mirada y la voz). Dicho de otra manera, que el niño juegue con ese objeto que llamamos tiempo o, mejor dicho, que transforme el tiempo en ese objeto que no es un objeto, sino que, más bien, es un resto que escapa a la totalización temporal; que la infancia sea un tratamiento del tiempo como resto, que hace del resto-del-tiempo un objeto que no es más que «nada» (esos «cinco minutos más»), da cuenta de un aspecto fundamental: el goce que insta la experiencia lúdica constituye un placer propio de lo infantil, sea que esa «nada» alcance lo oral (como lo muestran las «damas» y otros juegos de «comer»), lo anal (presente en varios juegos de reglas de cartas que implican dejar el «monto» del lado del otro, como lo muestran el chinchón, el jodete, etcétera), pero fundamentalmente lo visual (basado en la función de la ilusión y el



engaño, como el veo-veo o la escondida) y lo sonoro de la voz (articulada al secreto, como lo muestra el clásico teléfono descompuesto).

Se juega siempre con un resto. Se juega para constituirse como niño. Por eso el juego que importa al psicoanálisis no es el que significa algo o puede ser interpretado, porque el juego mismo es una interpretación que toca la fibra íntima del cuerpo.

Esta última observación permite advertir, entonces, que la continuación del juego (y su placer propio) radica en el descubrimiento de dos experiencias características de la adolescencia: la caricia y el beso. El tiempo de la caricia escapa al del mero tocar; en última instancia, debería reconocerse que cuando se hacen mimos (ya lo dijeron Jean-Paul Sartre y Emmanuel Levinas) no se toca nada, sino que se descubre el propio cuerpo a través del cuerpo del otro. Los niños no hacen caricias, solo después de la pubertad aparece esta nueva modalidad de acto. Y lo mismo podría decirse de esa escena recurrente en la que vemos a una pareja de jóvenes besándose en una plaza. ¿Cuándo se da el primer beso? ¿Acaso no debería reconocerse que los adolescentes buscan en el acto de besar, un único beso («ahora, de nuevo») que nunca se actualiza? Los jóvenes se besan para recuperar ese beso que no es ninguno, que es nada, porque solo en tanto perdido causa el acto de besar, y que se pone de manifiesto en cada despedida, sea que los veamos volver a besarse («otra vez», «todavía»), o bien cuando por teléfono se preguntan: «¿Cortaste?», y piden: «No, mejor cortá vos». Y así pasan las horas jugando, amándose, en un tiempo que no está en el tiempo de todos los días. Un juego al que también, a veces, nos animamos los adultos.

La experiencia lúdica nos lleva al mundo de la infancia. Un mundo muy diferente al de los *grandes*. La infancia es un territorio en el que *ocurren cosas*. Sin embargo, estos eventos no tienen la estructura causal que encontramos en nuestro mundo cotidiano. La ley de determinación de los fenómenos, su articulación en términos de causa y efecto, es un aspecto propio de la vida entre adultos. Por eso la infancia no es un mundo, sino más bien un compás de suspensión.

Entre la causa y su efecto, el niño introduce un intervalo. ¿Cómo llegué yo al mundo? ¿Dónde queda el cielo? ¿Falta mucho para llegar?, etcétera. Como ejemplo de esto, recuerdo que en cierta ocasión una sobrina me preguntó respecto de mi pareja de aquel entonces: «¿Ella es la mamá de Joaquín?». «Sí», le respondí; a lo cual agregó: «¿Por qué?».

Cualquiera que haya estado del otro lado frente a estas preguntas sabe que no hay respuesta posible para satisfacer al niño, en función de establecer una relación de determinación. Siempre se estará hablando de otra cosa. La infancia es *otra* cosa. Con los niños, inmediatamente corroboramos la distancia entre lo que pensamos y lo que decimos, entre lo que queremos decir y lo que dijimos, entre lo que hemos dicho y lo que se entendió.

La infancia es *esa* distancia. Un territorio. He aquí el hueco en que *algo* puede ocurrir. «Algo», ¿qué? ¿Quién sabe? Los psicólogos evolutivos acostumbraban a llamar animismo —vinculándolo con la mentalidad de sociedades llamadas primitivas— a este modo *fantástico* de proceder. Sin embargo, en lo fundamental esta designación no es del todo precisa: el encantamiento del mundo en que consiste la infancia no implica solo dotar de magia y vida —la magia de la vida misma— a aquello que pareciera no tenerlo, sino que se encuentra también en la forma de relacionarse con las palabras y el lenguaje.

## LOS CUENTOS DE HADAS

Un tiempo atrás una niña me hablaba de una actriz que yo no conocía. Le pregunté en qué película había trabajado. Frente a mi desconocimiento, preguntó: «¿No viste Harry Potter? ¡No tuviste infancia!». Tiene razón, yo no tuve infancia. Dicho de otro modo, la infancia no es algo que se tiene, aunque sí se la puede perder (como la inocencia); en todo caso, la infancia siempre se tiene en pasado, pero en un tiempo pretérito que nunca ocurrió.

«No tuviste infancia», un reproche bastante habitual —y no solo entre los niños—, remite a algo diferente que una edad cronológica. Igualmente, decir «no tuviste infancia» no es lo mismo que decir «no

fuiste niño»; porque, por cierto, son hoy en día cada vez más los chicos sin infancia, que dilapidan la posibilidad de jugar a expensas del aburrimiento y el afán de estar entretenidos, cuando aún no tienen que salir a trabajar y podrían decidir bastante sobre su tiempo de ocio.

La etimología que los designa, *infantes*, lo indica: *infans* es el que no habla... pero, ¿no querrá eso decir que es quien no habla... como los adultos? «No tuviste infancia», en el caso de esa niña, implica decir otra cosa, algo diferente. Pero ¿qué es lo que dice? ¡Imposible saberlo! Aunque sea totalmente cierto, porque también es un saber sobre lo imposible. «No tuviste infancia» podría ser un equivalente en este caso a «con vos no se puede hablar, no te das cuenta de que no importa ver una película para que podamos hablar, solo los adultos tienen que estar seguros de lo que dicen y necesitan verificar sus dichos», o bien: «¿Por qué me hacés explicarte qué quiere decir lo que digo? ¡Parecés mi mamá o un profesor!». De cualquier modo, se trataría de una rectificación del *otro*, porque —en definitiva— se estaría tratando de una rectificación de esa *otra* cosa.

La infancia radica en el acontecimiento de *otra* cosa. Esto es algo que se comprueba en la actitud corriente de los niños ante las historias que les contamos. «¿Y qué pasó después? ¿Qué más?», nos preguntan, lo que demuestra que la fórmula «Colorín, colorado, este cuento se ha terminado» (o la promesa de felicidad en el futuro) es más bien una cláusula que usamos los adultos para detener el poder de alteridad —esa capacidad de buscar siempre un poco más, *otra cosa*— que caracteriza a los niños, antes que un interés propio de ellos. A veces, si no los frenamos de ese modo, ¡podríamos quedarnos contando historias toda la noche!

Por lo demás, esta dimensión de la *otra cosa*, esta inquietante inminencia —este «compás de suspensión»— en que transcurre la infancia, también se aprecia en un síntoma fundamental de esta etapa: el miedo. Su estructura se resume en la frase: «Algo va a pasar». Las diversas respuestas, los diversos miedos que cada niño puede tener, son una forma de interpretar esa estructura sintomática fundamental. El caballo me va a morder, el lobo me va a comer,

etcétera, son maneras de ilustrar que lo monstruoso está siempre en el corazón de las historias que atrapan a los niños.

Los llamados «cuentos de hadas» no son un tipo específico de literatura o un género. En muchos casos, ni siquiera incluyen hadas como personajes, sino que son una forma particular de narración. En el célebre libro de Bruno Bettelheim sobre el tema —cuyo título original es *Los usos del encantamiento*, publicado en 1976— se reflejan de modo preciso los conflictos que los cuentos de hadas implican para que el niño pueda proyectarse y, según sus inquietudes, crecer. Cada uno de estos cuentos, el interés que por ellos se tenga, habla más de cada niño que de la historia.

Como bien nos recuerda Jorge Luis Borges, la literatura infantil es literatura sin más, porque el modo en que los niños usan el lenguaje es lo propio de la literatura cuando se resiste a ser una simple comunicación o un mero intercambio de información.

He aquí diversas figuras para cernir esa dimensión de la *otra cosa* que alienta en el territorio de la infancia; al igual que en el análisis del sueño, esa *otra cosa* suele encontrar algún punto de figuración: por ejemplo en el «Hombre de la bolsa» —o, en su clásica versión freudiana, el «Hombre de arena»—, la «bolsa» indica esa distancia, ese *más allá* lindante que, en otras circunstancias, se ubica debajo de la cama o en algún otro lugar (la vereda de enfrente, un jardín del fondo, el placard, etcétera).

La literatura infantil, se trate de cuentos de hadas o de su propio lenguaje, delimita espacios para ese territorio cuyos acontecimientos están fuera del tiempo, en una tierra de Nunca Jamás, en el compás pausado del «érase una vez».

*Los primeros juegos (hacerse el dormido, el distraído, entre otros) siempre apuntan a comprobar que el adulto no sabe tanto como podría creerse.*

# 3

## LOS MIEDOS: HAY MÁS LUZ CUANDO ALGUIEN HABLA

Hay una anécdota hermosa para introducir uno de los temas más importantes en el crecimiento de un niño. La relata el mismísimo Freud, quien en su libro *Tres ensayos de teoría sexual* (1905) recuerda haber oído a un niño de tres años decir, desde la habitación oscura en que lo habían encerrado:

—Tía, hablame, tengo miedo.

La tía, mujer adulta que, como tal, hizo valer la lógica del pensamiento racional, contestó:

—¿Qué ganás con eso? De todos modos no podés verme.

—No importa, hay más luz cuando alguien habla —respondió con elocuencia el niño.

La secuencia incluso parece un chiste, o al menos tiene la gracia propia del modo de hablar que sabemos que tiene la infancia. Esa respuesta angustiada nos interpela. Y nada menos que con la cuestión del miedo, que es uno de los motivos por los cuales hoy en día se consulta más habitualmente a un profesional.

### TODOS LOS MIEDOS, EL MIEDO

Hay varias maneras de trabajar con el miedo de un niño. Que la prisa no nos gane. No alcanza con el deseo de que sea algo que se le pase pronto, sino que también se trata de entender su significación y, más especialmente, el valor evolutivo que tiene.

Como terapeuta, muchas veces he visto que diversos colegas se apuran a tratar los miedos, en particular los nocturnos, como si fueran algo malo. Se tiene la expectativa de que el paciente se libre pronto de ellos, entre otros motivos porque son un incordio para los padres o porque a veces inhiben ciertas salidas como ir a dormir a lo de un amigo o irse de campamento. Sin embargo, eso sería creer que un niño crece para satisfacer la expectativa que se tiene de él. Y ningún chico crece sin plantear conflictos a quienes tienen la incomparable responsabilidad de cuidarlo.

Hay diversos tipos de miedos. Entre ellos, los principales son los miedos nocturnos. Comenzaré por el miedo a la oscuridad, que es uno de los temores más significativos de la infancia. Su presencia suele ser invariable, y donde no se lo encuentra como tal se puede rastrear un sustituto (como el miedo a la altura o a lo hondo). Por lo tanto, es indispensable pensar su función psíquica y, en particular, la metamorfosis que sufre en el tiempo, dada su importancia para la estructuración mental del niño.

En primer lugar, quiero destacar que el miedo a la oscuridad no tiene objeto; es decir, se trata de un temor ante lo indeterminado, de ahí su carácter pavoroso y restrictivo, ya que el niño solo puede defenderse de su incidencia a través de una medida protectora. Las más de las veces, se trata de la compañía de un adulto, cuya presencia se solicita para dormir, o bien una luz prendida... Dicho de otra manera, como en la anécdota freudiana, la presencia del otro ilumina la habitación y la oscuridad se hace menos pesada.

Ahora bien, este temor tiene una primera forma de inscripción psíquica a través de lo que, a simple vista, parece un agravamiento, ya que pasa a tener miedo de que le pase algo a quien lo acompaña: es decir, el miedo a lo indeterminado, del cual el niño se protege con la presencia del otro, vira a un temor que está en relación con ese otro. Luego, el miedo a la oscuridad se transforma en el miedo a quedarse «a solas»; y la gravedad de esta modificación es notable si ese padecimiento restringido a la noche se expande a casi toda la vida cotidiana. Podríamos decir que la secuencia es la siguiente: primero puede aparecer el miedo a la oscuridad, luego el temor a que le suceda algo al otro y, más tarde, a quedarse solo. El pasaje de un estado a otro no es lineal, puede

haber inversión entre el segundo y el tercero, pero es importante entender que en este proceso el miedo puede expandirse a la vida cotidiana y, entonces, podemos ver como un agravamiento lo que en realidad es una elaboración que saca ese temor de una esfera restringida y permite que se lo pueda empezar a representar en fantasías o en juegos.

Por esta vía, encuentran una explicación manifestaciones tan diversas como el temor a que les pase algo a los padres, o el miedo a estar en una habitación y que los padres estén en otra, por poner algunos ejemplos. Lo que le sucede a los niños es que aunque se les diga que los padres estarán en otra habitación de la misma casa, no quieren quedarse solos. Lo que demuestra que aunque estén cerca —en otro cuarto— para el niño los padres «no están». En este caso, el niño no constituyó todavía ese espacio ampliado en el que se puede estar con otros, aunque no los vea. Lo importante aquí es notar que a través de los miedos se va consolidando una separación respecto de los padres. El niño logra algo fundamental: pensarse como un ser singular en un mundo que lo contiene junto a otros.

Con esta explicación, se vuelven inteligibles temores que no son fóbicos, y sí tienen una presencia habitual, como ocurre con el miedo a los ladrones, por ejemplo, o a distintos objetos de los que se podría esperar un daño (sobre otros o sobre uno mismo).

Además, no es poco frecuente que en casos de este último orden, los niños se vuelvan controladores de la presencia de sus padres, tanto para sentir protección como por miedo a que les pase algo a ellos también. Este movimiento subjetivo que solo en apariencia es un empeoramiento, en realidad implica un crecimiento basal dado que lo indeterminado (miedo a la oscuridad) ha cobrado un perfil definido (ladrones, miedo a la muerte de los padres) o, con otros términos, un objeto psíquico se ha constituido.

Por último, esta coordenada del temor encuentra un nuevo momento. La presencia del otro como condición efectiva vira hacia una estructura que, según una expresión paradójica de Donald Woods Winnicott, podríamos llamar «estar solo en presencia de otro». De acuerdo con esta orientación, queda habilitado un recurso en el cual el otro ya no solo cuenta por su presencia, sino por algún rasgo que se le supone, por ejemplo alguien con quien hablar, jugar,

ver una película. Solo cuando el otro «está», cuando se cuenta con él psíquicamente, se puede interrogar su presencia y entonces ir más allá de ese «solo estar» y, por ejemplo, conversar acerca de lo que hizo cuando no estaba allí. De esta manera, los miedos han evolucionado desde lo indeterminado (lo oscuro) hacia lo no determinable (el deseo de otro). Es decir, lo indeterminado no puede definirse, como podríamos decir de la sombra que el niño ve moverse cerca de la puerta; pero ahora pasamos a un estado en el que aparece aquello que el otro hizo mientras no estaba. Es algo no determinado que puede evocarse nuevamente, como puede ser una escena que el padre le cuenta al niño sobre su trabajo o una reunión con amigos.

Para ilustrar esta cuestión, quisiera recordar el caso de Martín (4 años), un niño que, en tratamiento, pasó de un severo pavor nocturno a una actitud que le impedía separarse de la madre para ingresar al jardín. En este punto, el modo de resolver esta coyuntura fue recurrir a una especie de amuleto: cuando se despedía de la madre, ella le dejaba una cadenita como «recuerdo». Lo artificial del recurso, como primera solución, con el tiempo condescendió a una elaboración más precisa: la sustitución progresiva de la madre se quebró el día en que le reprochó su ausencia; aunque, en realidad, a través de la consideración de los miedos infantiles, debería advertirse que lo contrario de la presencia no es la ausencia, sino la distancia. Es decir, la cadenita sirvió hasta que el niño pudo determinar y expresar el miedo que le provocaba la distancia de su madre.

En resumidas cuentas, la evolución de los miedos infantiles permite advertir que su vivencia es parte de la adquisición de la capacidad de amar. La elaboración de los miedos es necesaria para la inscripción psíquica de un otro que será destinatario de una demanda amorosa.

## PADECER LA MIRADA

A partir de lo anterior, puede notarse que el miedo es un afecto privilegiado en la infancia. No obstante, no se trata de un afecto



unívoco. Y, como hemos visto, incluso un mismo temor puede tener diferentes sentidos. Ahora bien, para completar el desarrollo en torno al miedo a la oscuridad es preciso explicar qué fantasía es la que se pone en juego en su elaboración.

No es que sea corriente que el primero de los miedos sea el miedo a lo oscuro. Suele ocurrir que tarde o temprano los niños acusen recibo de este temor. Sin embargo, puede tener derivaciones muy diferentes. En muchos casos, como vimos, el miedo a la oscuridad es esperable e incluso natural (si algo puede serlo en el ser humano). Es la expresión de la primera inscripción de lo extraño en el niño.

Por ejemplo, todos hemos visto a esos niños que antes de los tres o cuatro años deambulan de un lado para otro y entran en casas ajenas sin que ningún reparo funcione como un dique... hasta que, llegado un momento, al entrar en un lugar desconocido, no se despegan de las piernas de sus padres. En este punto, la estructura de lo extraño ha comenzado a funcionar y se manifiesta en las más diversas situaciones, como la de suponer un espacio diferente en que habita una presencia inquietante (la de aquello que es *no yo*): en lo oscuro puede estar el monstruo del armario, o los duendes debajo de la cama... En última instancia, el miedo a la oscuridad suele ser la antesala de una interpretación antropomórfica que sitúa alguna amenaza que, eventualmente, puede *devorar* al niño.

De este modo, el miedo a la oscuridad es una de las formas de la elaboración de la angustia oral en la infancia. Y es la manera en que el destete —que no consiste simplemente en dejar la teta, tema al que dedicaré un capítulo en la segunda parte de este libro— termina de consolidarse.

Para que un niño sea destetado tiene que atravesar el miedo a ser devorado, que implica la proyección de la pulsión oral en el espacio exterior. Es algo que puede verificarse —como vimos en el capítulo anterior—, en el interés por los cuentos de hadas, en que no se trata de otra cosa más que del lobo, la bruja y otras figuras amenazantes que, desde lugares oscuros y remotos, se hacen presentes para *comerse* a los niños.

Sin embargo, en otras circunstancias el miedo a la oscuridad tiene otro tenor. Me referiré a un caso que supervisé recientemente.

Se trata de Leopoldo que, con 10 años, todavía tiene miedo a dormir solo y no le gusta quedarse a oscuras en la cama. En la conversación con los padres, comentaron un dato fundamental: a pesar de su edad, el niño no tiene vergüenza al desnudo y, por ejemplo, sale de bañarse sin mayores pruritos ante la visión horrorizada de sus padres. Este dato es crucial, ya que muestra que el dique de la mirada aún no se constituyó para él; o dicho de otro modo, su cuerpo es un objeto (entre otros objetos del mundo, que es *omnivoyeur* como le gustaba recordar a Lacan), es decir, todavía no constituyó el punto ciego de lo invisible (que en-lo-visible haya algo que no puede exhibirse). Ver nunca es ver lo que hay, sino lo que no se ve. Es lo que ocurre con la imagen famosa del Che Guevara, vemos la figura a partir de las sombras, la completamos. Hay un movimiento fundamental en la infancia: cuando los niños dejan de mostrarse, es decir, dejan de querer ser vistos para pasar a erotizar la función visual. Así, por ejemplo, empiezan a jugar a la escondida, buscar cosas ocultas, búsqueda del tesoro, etcétera. Pongamos un ejemplo común de este pasaje: el niño que no encuentra un juguete y llama a un adulto para que lo busque. El adulto pregunta: «¿Lo buscaste?». A lo que el niño responde: «Sí, pero no está». Entonces, el adulto va a la habitación, mira debajo de la cama y lo encuentra.

Teniendo esto en cuenta, podemos decir que el miedo de Leopoldo no está relacionado con un aspecto estructural de la constitución infantil, sino con un déficit en esa construcción. Entre los destinos pulsionales que Freud descubrió, además de la represión, se encuentra la vuelta sobre la propia persona. En este caso, la falta de represión de la mirada se convierte en ser objeto de la mirada, pasar de ser visto a constituir lo invisible. El temor a la oscuridad de este niño se refleja en el miedo a «cerrar los ojos» de noche, porque en la medida en que deja de ver... padece la mirada. Este es un aspecto que muchos pacientes comentan: al quedarse a oscuras no pueden cerrar los ojos y «ver lo oscuro» no es «ver alguna forma», sino «ser visto» por la oscuridad que, como tal, no tiene forma. Lo oscuro es lo «informe» por definición que, al cerrar los ojos, se transforma en «ver nada», pero no una «nada» que es la falta de un objeto, sino la nada que deja al niño en posición de

objeto. A esta posición pasiva (como objeto y no como sujeto) es lo que llamamos «padecer la mirada».

En última instancia, los miedos en la infancia son habituales y, por cierto, tienen diferentes derivaciones: en algunos casos pueden ser perfectamente esperables y comprensibles, mientras que en otros requieren la intervención de un terapeuta. Lo fundamental es no olvidar que el crecimiento se da atravesando conflictos y, en todo caso, cuando un conflicto no fue lo suficientemente resuelto es que aparece un síntoma, sin que todo conflicto sea por eso sintomático.

*No olvidar que el crecimiento se da atravesando conflictos.*

# 4

## ¿POR QUÉ LLORAN LOS NIÑOS?

Es la hora de la salida de la escuela. La plaza está repleta de niños. Imagino que la superficie de cemento es un mar enorme, en el que diversos cardúmenes transitan en diferentes direcciones. Me divierte pensar la comparación entre los niños y los peces. Ambos son escurridizos. Los niños, como los peces, siempre parecen estar escapando. Los padres y las madres les gritan para que tengan cuidado, pero ellos no escuchan. Yo tomo café en un banco mientras hago tiempo antes de volver al consultorio.

La ventaja de atender cerca de una plaza es que me facilita, en algunos ratos, ir a mirar aquello de lo que varias tardes escucho hablar en mi consulta. Me gusta ir a ver jugar a los niños, se aprende mucho al observarlos. No es lo mismo jugar con uno que verlo jugar. Yo prefiero jugar. La mirada es un sentido avizor. Si los niños son peces, ¿los adultos somos pájaros? ¿Por qué no? A veces puede ser más importante pensar cuál es la propia visión antes que tratar de apresar lo que se ve.

Mientras divago mentalmente con estas especulaciones, de repente un niño tropieza y cae al correr una paloma. Varios adultos miran. Yo también. Solo una mujer se acerca. Es la madre. Para estar con un niño hay que renunciar a ser un pájaro. Quien cuida a un niño no puede ser un espectador. Está implicado. Y puede llegar tarde, cuando ya ha ocurrido algo, como con los accidentes, o bien advertir que un niño llora, sin que haya pasado nada. ¿Cómo puede ser?

LOS QUE SE ACCIDENTAN

Es un lugar común —incluso entre profesionales— afirmar que los niños que se caen, golpean o lastiman con cierta frecuencia requieren límites. No es mi interés sostener lo contrario —ya habrá tiempo para hablar de los límites—, sino indicar que se trata de una afirmación cuya verdad es parcial y que supone más de lo que explica.

Por un lado, quienes suelen realizar esta interpretación de los accidentes infantiles se refieren, por lo general, a la *torpeza* de los niños. Se dice que son torpes, como a veces también se dice que son crueles. Se dicen muchas cosas sobre ellos, pero la torpeza es un rasgo fundamental. Estamos hablando de niños que rebotan, viven con chichones o también se han realizado cortes profundos sin darse cuenta del daño que sufrieron a tal punto que suele ser un adulto quien advierte la circunstancia y se acerca a preguntar: «¿Qué te pasó *ahí* ?».

Esta coyuntura permite apreciar una primera vertiente para pensar los accidentes en la infancia; me refiero a los casos en que estos no registran el dolor, es decir, la vivencia de situaciones penosas no imprime un compás de espera en sus actividades. Porque el dolor no es una sensación objetiva, sino un factor variable en las diferentes personas —y, en particular, en los niños— relacionado con el tiempo: el dolor implica un momento de recogimiento en que reflexivamente volvemos sobre nosotros mismos para pensar nuestros actos. De ahí que lo que se encuentra dañado en este tipo de niños es mucho más que la imagen corporal o el cálculo de las distancias al moverse. Estos aspectos, en realidad, dependen de uno mucho más importante, que es la capacidad simbólica en sus orígenes que permite distinguir el tiempo para cada cosa.

Por eso, es importante no culpabilizarlos ni intentar que acusen recibo de las consecuencias de lo que hacen a través de reproches u otras medidas más o menos punitivas, sino invitarlos a detenerse por un momento, introducir la importancia de la pausa. Un niño no empieza a pensar si antes no aprendió a descansar; y uno de los prejuicios más corrientes en nuestros días es considerar que estos hábitos son instintivos o naturales. Por esta vía, entonces, este tipo

de accidentes se explica por cuestiones relativas a los cuidados tempranos, vinculados principalmente con el uso del tiempo.

Sin embargo, este no es el único tipo de accidente que encontramos en los niños. En muchas otras circunstancias también es frecuente que los padres inmediatamente queden anoticiados por el grito o llanto de que algo ha ocurrido; y, en particular, observen que el accidente se produce en algún momento *oportuno*, sea cuando aquellos están por salir o bien al dar alguna indicación que propone una distancia con el niño. Se trata de esos casos que podríamos resumir del siguiente modo: niños a los que no se les puede quitar la mirada, porque si eso ocurre... algo pasa.

En estas situaciones, los padres sienten que los accidentes están *dirigidos* a ellos, en ocasiones hasta pueden anticiparlos pero una vez ocurridos, piensan o dicen: «Sabía que esto iba a pasar»; y este sentimiento singular es el que permite explicarlos. Antes que una dificultad con el tiempo, podríamos decir —con un juego de palabras— que son niños que *les han tomado el tiempo* a sus padres. Sin embargo, no es cuestión de suponer una mala voluntad o capricho, sino la expresión dramática de un dolor que no pueden manifestar más que llamando la atención.

Lamentablemente, en casos como estos últimos no puede ofrecerse una consigna terapéutica que permita orientar a los padres de antemano, ya que en cada caso sería necesario detenerse a pensar las coordenadas familiares de este síntoma.

En resumidas cuentas, es importante destacar que los límites que puede buscar un niño cuando se accidenta no tienen que ver con la imposición de conductas rígidas o reprensiones. No es cuestión de flexibilidad o falta de reglas. En cualquiera de los dos tipos de casos que he presentado en estas líneas, donde demostré, en principio, que los accidentes no son algo unívoco, la situación es más compleja, porque tiene que ver con aspectos de la crianza y no con una cuestión de mala intención o provocación infantil.

## LA CRUELDAD EN LA INFANCIA

Como comentaba antes, se dice que los niños son crueles. Quisiera detenerme sobre esta cuestión. Es cierto, a veces pueden serlo, pero cabría preguntar cuándo y no asumir este rasgo como esencial. En todo caso, si hubiera una máxima general podría ser más bien la de que los niños son torpes.

La torpeza de los niños, como hemos visto, podría ser reconducida a la frecuencia con que suelen accidentarse. Moretones en las piernas, golpes en la cabeza, chichones, etcétera, demuestran que el cuerpo propio en la infancia es sede de diversos incidentes. No se trata de que el niño sea un ser aún inmaduro, que todavía no gobierna la motricidad, ya que incluso después de cierta edad más avanzada puede notarse que esta aptitud para lastimarse se conserva. En última instancia, es mejor reconocer que el niño hace frente a ciertas desventuras con su propio cuerpo, pone el cuerpo para afrontar los conflictos lo que puede ser un recurso muy costoso psíquicamente.

Esto es algo que Freud advirtió en su artículo «Pulsiones y destinos de pulsión», de 1915, cuando ubicó como una de las formas más primarias de tratamiento de la energía del aparato psíquico la «vuelta sobre la propia persona».

Este destino pulsional precede a la capacidad de reprimir las pulsiones, y en casos graves puede permanecer como una forma espontánea de resolver el sufrimiento, lo cual explica el hábito frecuente de enfermarse. No hay modo más eficaz de poner en suspenso ciertos deberes y padecimientos cotidianos que agarrarse una buena gripe que nos deje en cama por unos días. Por eso es algo que los psicoanalistas confirmamos de manera regular, el hecho de que conforme avanza el análisis muchos pacientes que padecían síntomas crónicos empiezan a enfermarse menos, o incluso tienen menos accidentes en la vida cotidiana.

He aquí un gran descubrimiento del psicoanálisis: la torpeza no es una circunstancia azarosa, sino que es una forma de satisfacción. En efecto, «soy torpe» suele ser una excusa vulgar con la que algunas personas evaden sus compromisos con otros. Pero de regreso a los niños, otra participación para dar cuenta de la torpeza infantil es ubicar lo que Freud llamaba pulsión de apoderamiento. El ejercicio de la musculatura también es una fuente

de satisfacción en la infancia, por eso muchos niños disfrutaban de los juegos de contacto físico, la pelea, caer uno sobre otro, etcétera. En este punto, la torpeza cobra un nuevo sentido, e incluso a veces suele afirmarse que esta condición es algo privativo de un género: los varones son brutos.

Esta brutalidad se confunde muchas veces con la crueldad, pero es algo muy distinto. Porque de acuerdo con estas formas de satisfacción, es corriente que los niños jueguen sin considerar las consecuencias de sus actos. Por ejemplo, un niño puede empujar a otro sin tener presente que, al caerse, este último puede romperse un diente. Sin embargo, esto no quiere decir que lo haga de manera deliberada o a *propósito*. He aquí un aspecto que los padres y educadores siempre tienen que tener presente cuando reprenden a un niño. Inducir culpa donde hubo torpeza puede generar un efecto muy contraproducente, como una inhibición del crecimiento o de la capacidad de jugar. En todo caso, esa culpa inducida (una falsa responsabilización) es una respuesta proyectiva en la que el adulto se desentiende de que debería haber estado más atento en el cuidado.

Ahora sí, de vuelta a la crueldad, algunas palabras: es posible que algunos niños desarrollen esta forma particular de satisfacción en el daño del otro, pero no es lo más común ni un efecto espontáneo. Es verdad que podría hablarse de cierto sadismo infantil, pero en estos casos se trata de la actividad propia de la vida pulsional en el niño, su carácter activo, no reprimido aún, lo cual es distinto a pensar al niño como un psicópata en miniatura. ¡Los niños no son unos perversos!

A este respecto Freud fue categórico: la «perversión polimorfa» del niño, como la llamó en *Tres ensayos de teoría sexual*, no quiere decir que este sea capaz de hacer cualquier cosa, sino que es una disposición; una suerte de potencia que bien puede actualizarse y fijar rasgos desaprensivos en situaciones puntuales (como de abuso o falta de cuidados, entre otros), pero no es algo evidente o regular. Este aspecto nos conduce una vez más a la necesidad de que los adultos asumamos una posición responsable en la crianza de la infancia.



No es parte del descubrimiento del psicoanálisis develar que los niños ya no son ángeles (asexuados y tiernos); tampoco que sean seres deficitarios a los que les faltaría algo (la adultez), sino poner de manifiesto que las operaciones psíquicas que implican el crecimiento son diferentes y específicas, incluso muy complejas, y que los niños no se crían solos, sino que requieren de vínculos que atiendan a su singularidad.

Por esto es fundamental recuperar la noción de crianza y ofrecer elementos que amplíen la comprensión del niño en un mundo que cada vez más los desconoce y los piensa como seres incompletos o, peor, futuros consumidores.

## PEGAN A UN NIÑO

En este punto, retomaré la segunda de las consideraciones que hice al principio: en ciertas ocasiones ocurre que un niño llora, y su llanto parece desproporcionado respecto de la escena. El adulto entonces padece el desconcierto, se excusa ante otros, dice: «Pero, no es para tanto...».

Ese llanto podría tener que ver con que sus padres le hayan dado una indicación que no le gustó, pero no se trata de que lo hayan retado. Recuerdo la situación en que a un niño de 3 años le quitaron el vaso de la mesa antes de que terminara de beber, mientras él distraídamente hacía otra cosa, pero que cuando notó que el vaso ya no estaba se largó a llorar desconsolado y se enojó con quien había retirado el objeto.

Esta coyuntura, en la que se verifica una desproporción entre un incidente y su efecto, invita a suponer que existe un eslabón intermedio que volvería inteligible por qué (y es algo corriente) los niños lloran de esa forma tan particular, en la que acusan al otro de haberles hecho un daño... como si los hubiera golpeado. Y, por cierto, es un artículo de Freud titulado «Pegan a un niño» (de 1919) el que permite esclarecer esta circunstancia.

En dicho artículo, Freud delimita un aspecto crucial de la posición infantil: la erotización del lazo amoroso con el adulto. Esta coordenada se comprueba en diversos juegos, como aquellos que

involucran el cuerpo en tanto objeto que puede ser comido (por un lobo u otro animal ficticio), arrojado (en juegos de luchas), descubierto (o espiado, escondido, etcétera), aunque también invocado (con una orden).

El cuerpo del niño establece una relación directa con el goce de los adultos, que se permiten sin mayores rodeos las más directas transgresiones —incluso bajo la forma de juegos— sobre esa corporalidad. Dicho de otra manera, nadie se autoriza a sentar sobre sus rodillas (o alzar) a la esposa de un amigo cuando se la presentan. A los niños los acariciamos sin su consentimiento, los despeinamos y hasta les pedimos que nos besen para despedirse... El cuerpo del niño es un cuerpo abusado por definición, más allá de cualquier contingencia en que ese abuso pueda tomar la forma del estupro o pedofilia.

Ahora bien, la erotización del lazo amoroso con el adulto, que toma el aspecto de una erotización del ofrecimiento del cuerpo (por parte del niño), tiene su correlato en que las mencionadas transgresiones se vuelvan objeto de demanda infantil. Los niños pequeños no solo piden ser comidos, arrojados, calzados..., en determinados juegos, sino que también algunos de ellos piden castigos, al buscar el límite y el reto.

Sin embargo, en función de la situación mencionada en un comienzo, ¿qué ocurre cuando la coyuntura pareciera invertirse y sucede que, sin poner el cuerpo, el niño declama haber sido golpeado (o retado, o dañado en el sentido más amplio)?

En principio, cabe destacar que se trata en este punto de un importante logro en el crecimiento, porque el niño ha pasado de lo real a la fantasía. Ahora la queja tiene un fundamento psíquico: si la erotización temprana estuvo a cargo de la madre o un sustituto materno (que bien podría ser un hombre), en la fantasía, en cambio, el golpe queda a cargo del padre (cuya función bien podría encarnarla una mujer); pero ¿cómo se consigue esta sustitución?

Siempre el que pega es un sustituto paterno, hasta cuando se lo invoca («ya vas a ver cuando venga tu padre»), porque el padre es una función que representa la autoridad. La fantasía del golpe es muy importante, entonces, porque prepara la aptitud del niño para

tener relaciones en las que se trate de obedecer, cumplir o bien transgredir.

Digamos lo mismo de otro modo. Inicialmente el niño es un objeto, en esto consiste su carácter fálico. Es el falo de la madre. Cuando deja de serlo, y se produce la destitución de la seducción espontánea (esa relación directa entre el cuerpo del niño y el de su madre), el niño vive con culpa esta coyuntura. ¡Ha dañado a la madre! Por lo tanto, *padre* es todo aquello que viene a situarse como reparador de esta culpa fundamental del niño al perder su poder de ser el falo de la madre. Entonces llama al padre para que la culpa encuentre una elaboración. El castigo, entonces, es «merecido».

El eslabón intermedio de este pasaje es también el descubrimiento de la masturbación: al abandonar su ser fálico, el niño descubre que puede obtener un goce de su falo. El goce fálico (el «narcisismo del falo», como lo llama Freud) será por excelencia el goce culpable o, mejor dicho, el goce de la culpa. Siempre en la culpa hay algo masturbatorio. De este modo, para concluir, esto explica por qué Freud también decía que la fantasía «pegan a un niño» se encontraba soldada a la masturbación.

El padre no es quien prohíbe o castiga el goce masturbatorio, sino, a la inversa, quien pone al niño a salvo de la culpa de haber dejado a la madre. Facilita que no permanezca en una actitud culposa. Volveré sobre esta cuestión en la segunda parte del libro, cuando consideremos el complejo de Edipo.

*Es fundamental recuperar la noción de crianza en un mundo que cada vez más desconoce a los niños y los piensa como seres incompletos o, peor, futuros consumidores.*

## 5

### «Ahora no lo quiero»

Me inquieta la expresión de moda «niño tirano». Creo que nombra más de lo que parece y se utiliza sin saber bien todo lo que quiere decir. La encontramos seguido en notas periodísticas, pero también en libros especializados. Mientras escribo tengo frente a mí la imagen de un niño con el ceño fruncido y a unos padres que lo miran con cara asustada. Ilustra un artículo de actualidad sobre este tema. Al leer, me pregunto: ¿es tirano el niño o son los padres los que están destituidos? ¿Qué clase de mito es este, que ha cobrado tanto valor al punto de que es consumido de manera irreflexiva?

Curiosamente, quienes hablan del niño tirano no suelen explicar las condiciones normales de la vida infantil. Imaginan un niño ideal y desde ahí juzgan a los que existen. Yo prefiero a los niños de verdad. Y desentramar el complejo de vivencias en torno a la culpa y el egoísmo que anudan la relación entre un niño y un adulto.

Hay una actitud corriente en la más temprana infancia, una especie de gesto espontáneo que, con el tiempo, incluso se vuelve un rasgo de carácter en ciertas personalidades. Podría comentarla con la siguiente situación, reconocible en las más diversas anécdotas: un niño pide algo y el adulto responde de manera negativa, a continuación el niño se muestra molesto y el adulto se siente interpelado, entonces decide acceder al pedido, pero entonces la respuesta es negativa... por parte del niño.

«Ahora no lo quiero», podrían ser sus palabras para el caso. Y, por cierto, hay adultos cuya vida transcurre a través de una actitud de rechazo. Por lo tanto, cabe analizarla con detenimiento.

## LA CULPA DE LOS NIÑOS

Desde un primer punto de vista, cabría considerar lo que Jacques Lacan estableció como un circuito propio de la pulsión oral: a la demanda del niño (de ser alimentado) le corresponde la contrademanda del adulto (que se deje alimentar): el niño pide comida, pero el adulto pide también que coma; por lo tanto, ¿qué mejor vía para un niño, para hacer sentir su individualidad, que negarse a comer?

La negatividad, signo inequívoco de la oralidad incipiente, es una forma preciosa de aparición del carácter infantil. Ese «ahora no», que resignifica el deseo para conducirlo de una mera necesidad a una posición humana (en la medida en que se basa en la relación con el otro) da cuenta de cómo una reacción que, a primera vista, puede parecer un incordio (para los padres), tiene una función capital en el crecimiento.

Nunca los padres podremos terminar de entender que aquellos puntos en que un niño defrauda la expectativa de adaptación es donde comienza el ejercicio propio de su posición infantil. Este aspecto ha sido esclarecido por quienes descubrieron el hospitalismo o muerte por inanición: sin amor, no se dejaban alimentar. Ejemplo dramático, cuya otra cara es la de la anorexia, síntoma que no encontramos en los animales. El primer alimento, entonces, es el cariño. Esto es lo que diferencia al humano de un animal que puede ser amaestrado. El niño, en cambio, resiste a la animalidad. Es algo notable. El cachorro humano es más humano que cachorro.

Asimismo, el esquema presentado por Lacan es incompleto en un punto: no permite el esclarecimiento cabal de por qué una contrademanda podría ser aplastante. Para entender de manera sencilla qué es una contrademanda, pensemos en un chiste: alguien pregunta a su pareja: «¿Qué querés cenar esta noche?», y esta responde: «Lo que vos quieras»; entonces, la primera persona propone: «Comamos pastas», y la segunda replica: «¿Te parece pastas?». Sigue el diálogo: «Bueno, entonces, ¿qué querés comer?». «Lo que vos quieras.» «Dale, vayamos a la parrilla.» «¿Te parece carne?», y así la conversación se prolonga hasta que

finalmente se come cualquier cosa menos lo que la primera persona quería. De esta manera puede verse cómo a un pedido le sigue otro que anula la propuesta inicial. En conclusión, el deseo se pierde en el camino y, en el ejemplo, las ganas de comer quedan rebajadas a una simple búsqueda de satisfacer el hambre. En el caso del niño ocurre algo semejante: pide alimentarse, pero este deseo se encuentra con otro pedido, el de sus padres que quieren que coma; por lo tanto, el niño pasa a relacionarse con la contrademanda de los padres, independientemente de sus ganas de comer.

Para dar cuenta de este aspecto es preciso un argumento suplementario. Cuando un niño encuentra que su deseo no se realiza de manera inmediata, vive el verse privado como una frustración. He aquí una cuestión central: la privación es referida a una acción faltante en el otro, es decir, el otro «me» frustra. Esta vivencia se interpreta, entonces, como una mala voluntad del otro. En el caso del niño, la madre queda ubicada en un lugar de culpa. Madre es todo a lo que el niño le echa la culpa. Este fenómeno puede observarse en conductas ocasionales de la infancia, en las que un niño pide explicaciones al adulto por los más diversos accidentes: se rompió un juguete y se le echa la culpa a la madre, se cayó una golosina al suelo y la culpa es de la madre también. Como pude ver en cierta ocasión, luego de que una niña se cayera al piso al hacer una pirueta, al levantarse le dijo a su madre: «Vos tendrías que haberme avisado que me iba a caer, ¡fue tu culpa!».

Ahora bien, esta culpa es proporcional a la intensidad del deseo del niño y a esta atribución le sucede la culpa que, en otra serie de situaciones, se manifiesta en el fenómeno por el cual el niño considera que el adulto está enojado. Por ejemplo, el niño quiere comer, pero ante el deseo de los padres de que coma, se rehúsa. En un momento, siente culpa por rehusarse y comienza a pensar que sus padres se van a enojar con él. Es un aspecto observable de manera habitual, dado que frente a cuestiones nimias se piensa que el otro está enojado o se va a enojar. «Me va a matar», dicen los adolescentes o, en ciertos adultos, se expone a través de diversas conductas defensivas que popularmente hemos llamado «cola de paja». Este momento constitutivo es fundamental porque implica la

primera aparición de una actitud reflexiva en el sujeto, es decir, la objetivación de la propia acción a través de la culpa.

De este modo, la estructura lacaniana de «verse aplastado por el otro» no debe ser entendida de manera literal, sino que se vuelve necesario reconstruir el movimiento interno que desarrolla, cuyo fundamento está en el pasaje por la culpa. El surgimiento infantil de la culpabilidad, asociada a la potencia del deseo, lleva a ese indicador de crecimiento que es el rechazo. De acuerdo con estos lineamientos, la culpa es el hilo conductor que permite entrever un importante proceso de maduración infantil. Por eso los psicoanalistas hablamos de culpa y no de arrepentimiento. En este último caso, habría una acción sobre la que se vuelve luego en una segunda instancia. En la culpa, en cambio, se corrobora un fenómeno inverso: no hay objeto de la culpa, sino que esta pone su propio motivo. Es decir, primero nos sentimos culpables y luego vemos por qué, lo que demuestra que el motivo no es la causa real de la culpa, sino que viene a justificarla, a tranquilizar. Es preferible sentirse culpable por algo que padecer la culpa inespecífica de no saber qué se hizo mal. Dicho de otra manera, los adultos ya no le echan la culpa al otro (¡aunque hay algunos que nunca crecen!), sino que primero se sienten culpables y luego se preguntan por qué. Esa aptitud para inscribir el ser moral por encima de las frustraciones pasajeras es lo más propio del ser humano.

## EL EGOÍSMO INFANTIL

Después de estas primeras aclaraciones, podemos pasar a la cuestión de los caprichos, egoísmos y/o berrinches. En su novela *El mapa y el territorio* (premio Goncourt 2010), Michel Houellebecq se refiere a los niños y menciona su egoísmo natural y sistemático, su desconocimiento original de la ley, su inmoralidad absoluta que obliga a una educación agotadora y casi siempre infructuosa. En cierto sentido, su diagnóstico es convergente con el del psicoanálisis freudiano en varios aspectos. Veámoslo.

Por un lado, la «inmoralidad» de los niños —como también destacara Freud— radica en su capacidad para transgredir el pudor

y la vergüenza. Por eso, como vimos en el capítulo anterior, Freud nombraba al niño como un «perverso polimorfo». La infancia es ese momento de la vida en que la sanción moral de nuestra conducta es vivida de manera extraña. Solo con el tiempo es que notamos que la mirada de los demás —al punto de que llegamos a pensarnos a nosotros mismos desde esa mirada ajena— comienza a condicionar nuestra forma de vivir. La adultez comienza con esa capacidad para estar fuera de uno mismo que llamamos «hacer caso» o «cumplir».

Por otro lado, es en este último sentido que puede considerarse en los niños una actitud que, por definición, sería transgresora. Sin embargo, este desconocimiento de la ley no quiere decir que estén al margen de ella. No es que los niños no la conozcan, sino que no la *cumplen*. En todo niño campea el interés por mostrarnos cómo se hacen las cosas. Ellos instituyen su propia legalidad. Los adultos tenemos la costumbre de denominar este rasgo con el término *capricho*. Sin embargo, eso no hace más que denotar la profunda incompreensión desde la cual atendemos lo infantil, el prejuicio adaptativo con que escuchamos a los niños.

En última instancia, es el primer rasgo mencionado por Houellebecq en la referencia anterior, el egoísmo natural, el que permite esclarecer los otros dos (la inmoralidad y la trasgresión) y, esta vez, hacerlo desde un punto de vista positivo. En su artículo «Introducción del narcisismo» (1914), Freud se refería a esta particular coordenada de la vida psíquica infantil con las siguientes palabras:

[...] una sobrestimación del poder de sus deseos y de sus actos psíquicos, la «omnipotencia de los pensamientos», una fe en la virtud ensalmadora de las palabras y una técnica dirigida al mundo exterior, la «magia» [...].

En cierta medida, la descripción freudiana retoma puntos semejantes a los indicados por Houellebecq. A decir verdad, el inventor del psicoanálisis fue quizás el primero en insistir en que educar es una tarea imposible —tal como lo dice en su libro *El malestar en la cultura* (1930)—. Sin embargo, no se trata de extraer de esta circunstancia una conclusión pesimista o apocalíptica. En todo caso, la cuestión radica en acotar el alcance del narcisismo en



la infancia a partir de sus modos de manifestación; en primer lugar, para no tildar de *egoísta* cualquier conducta que no se adapte a nuestras expectativas; en segundo lugar, para ubicar las condiciones en que es posible el diálogo con un niño — especialmente, para que la conversación no sea una mera instancia de reconocimiento temeroso de la autoridad del adulto.

Por lo general, los adultos solemos hablar con los niños como si estos tuvieran una capacidad menor de la que realmente poseen. No me refiero solamente a que imposten la voz o afecten la gestualidad; incluso en los casos más atentos puede notarse que siempre se presupone que el niño no sabe: «¿Sabés cómo hacer X (lavarse los dientes, ordenar la cama, etcétera)? Dejame que yo te muestro».

He aquí otro aspecto singular: los adultos acostumbramos asumir una actitud mostrativa frente a los niños, olvidando el peso que, para ellos, tiene la palabra. En la descripción presentada por Freud, este valor se expone casi en términos religiosos («fe», «virtud ensalmadora» —al estilo de «una palabra tuya bastará para sanarme»—). En eso consiste la magia y no en imaginar cosas que contravienen el sentido común; por lo tanto, el egoísmo de los niños muchas veces es el efecto refractario ante el uso instrumental que los adultos hacemos de la palabra (dar órdenes, formular pedidos). En otras ocasiones, los caprichos no son más que lo que obtenemos cuando hablamos con un niño como si fuera una mascota que espera indicaciones.

Todo niño quiere que se le hable en serio, en eso consiste lo infantil; de ahí que muchas veces nos devuelvan nuestro mensaje invertido, cuando ellos mismos comienzan a preguntarnos: «¿Sabías qué había en el zoológico hoy? ¿Sabías que se me cayó un diente?». Por esta vía, en el tímido cambio del tiempo verbal (del *sabés* al *sabías*), nos destituyen de esa presunción de conocimiento que caracteriza al mundo del adulto.

Sin embargo, de un modo u otro, hay un hecho fundamental que se desprende de lo anterior: para los niños el mundo está estructurado en torno al saber. En ese aspecto los adultos no estamos del todo equivocados, así como en todo error hay algo de verdad: el idioma de los niños se habla según lo que puede

aprenderse, lo que puede hacerse y quién lo permite (o lo prohíbe), lo que puede perderse (y ser recuperado). En definitiva, este idioma interroga posibilidades. La curiosidad infantil —su interés en el saber— apunta más a conocer cómo funcionan las cosas que a pensar si están bien o mal.

## EL PODER DEL DESEO

Asimismo, como último punto, cabe destacar lo que podría llamarse un «narcisismo del deseo» en la infancia. Esta observación también se encuentra en la referencia de Freud cuando habla de una «sobrestimación del poder del deseo». La primera forma, en los niños, se basa en el apoderamiento. Querer algo, para un niño, es querer hacerlo propio. De este modo, el deseo es posesión. Que esta actitud está destinada al fracaso no solo se observa en que la vida con otros implica cierto margen de renuncia —en efecto, lo primero que se aprende en un jardín de infantes (cuando no hay otros hermanos en casa) es «a compartir»—, sino en la metamorfosis que el deseo experimenta cuando empieza ser vivido en función de los demás. Después de aprender a compartir, lo segundo que aprendemos es que queremos lo que el otro desea y, en otras oportunidades, que queremos desear junto con él.

Esta consideración es central para no recaer en la idea, algo vulgar, de que es preciso frustrar a los niños para que crezcan en lo cual, a veces, puede notarse una proyección sádica de los educadores, como si la realidad misma no fuese frustrante; cuando, a decir verdad, el auténtico desarrollo infantil consiste en asumir nuevas formas de desear. Pongamos el ejemplo más sencillo: retar a un niño cuando obstinadamente quiere algo es una forma de sadismo, porque cuanto más chico sea, menos entenderá el sentido de nuestras palabras. En cambio, si le proponemos una escena lúdica, seguramente cambiará su obstinación por una conversación divertida.

Si bien en un capítulo posterior me detendré en la cuestión de cómo retar a un niño, comentaré una anécdota que permite anticipar ciertas ideas básicas: un día, mientras se bañaba, mi hijo Joaquín

me llamó para avisarme que se había caído agua fuera de la bañera pero cuando me acerqué vi que había un frasco con el que suele jugar mientras se baña tirado en el piso. Le dije que si el frasco estaba en el piso era porque él lo había tirado. Me decía que él no había sido. Le dije que quizás no había sido su intención, pero que se le había caído a él. Me dijo que sí, que el frasco se había caído, pero que él no lo había tirado. Entonces recordé algo que decía Jean Piaget sobre el sentido moral de los niños: que eran capaces de juicios estéticos mucho antes que de valoraciones morales, porque la idea de una intención diferente del acto es una construcción tardía (posterior a los 6 años). Es decir, un acto es una conducta exterior más una intención. A veces hacemos cosas pero sin intención de hacerlas y entonces pedimos disculpas, pero para un niño menor de 6 años, un acto es un acto y no hay aún idea de intención.

El desarrollo moral del niño supone dos pasos. Primero, vincular una acción con una consecuencia y, así, adquirir la noción de castigo. Sin la correlación entre una causa y un efecto, es imposible pensar en reprender a un niño. En el ejemplo mencionado, mi hijo tuvo noción de la consecuencia, pero faltó un segundo paso: el que vincula el acto con un propósito; por lo tanto, si él no había querido tirar el frasco, entonces equivale a pensar que no lo tiró. Esta forma de pensamiento infantil permanece en muchos adultos cuando, por ejemplo, en un negocio alguien rompe algo y dice: «Se rompió». Por eso me gustan los carteles del Barrio Chino que, más allá de la edad del visitante, dicen: «Rompe paga» y poco importa si fue con intención o no.

Trazar estas distinciones (entre acto, consecuencia e intención) permite evitar muchos sermones y penitencias innecesarias. No debemos pensar el deseo del niño, y su relación con la acción, de la misma manera que en el adulto. En el caso de mi hijo en la bañera, lo cierto es que si el frasco con el que jugaba se cayó, el único responsable era yo, el adulto, quien me había ausentado para ir a hacer otra cosa. ¿Quiere decir esto que tendría que haberme quedado junto a él para que no sucediera? En absoluto. Lo único que quiere decir es que el responsable era yo, y no tendría que haber desplazado la responsabilidad a quien aún no está en

condiciones de ejercerla. En muchas de estas situaciones, el adulto que reprende al niño no hace más que descargar su frustración o impotencia por un incidente evitable, pero que incluso una vez que ocurrió no es tan grave.

Antes que decirle a un niño que lo que quiere está bien o mal, es preferible darle opciones. Por ejemplo, si no queremos que moje fuera y él quiere jugar con un frasco al bañarse, mejor ofrecerle un frasco chico, no llenar tanto la bañera o mostrarle otra cosa con la que podría jugar. El deseo de los niños es posesivo (en el sentido de «hacer propio», como ya he dicho), pero no es obstinado; en todo caso sí puede volverse tenaz cuando no le ofrecemos una alternativa. Pedirle a un niño que no juegue con algo, sin poner a su alcance otra cosa, seguro llevará a una declaración de que quiere jugar con eso y solo eso. Nuevamente, lo que los adultos llamamos capricho.

## ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE BERRINCHES?

Ahora pasemos a los llamados *berrinches*. Primero quiero marcar una sutil diferencia con los caprichos. Estos últimos no son exclusivos de los niños y tienen que ver con un deseo que se manifiesta de manera obstinada y exigencia de inmediatez. El berrinche es el nombre que los adultos le damos al deseo de los niños —caprichoso o no— cuando sentimos que nos exigen algo, que ese deseo está dirigido, que lo hacen «a propósito» para producir un efecto o, como dicen muchos padres «me lo hace a mí», «me lo dedica». Sabemos que es frecuente que estas situaciones aparezcan y que los adultos nos quejemos de ellas diciendo que son *manipulaciones*, o demostraciones de que un niño *deliberadamente* buscaría torcer la voluntad de sus padres.

Sin embargo, una primera aproximación a la cuestión impone destacar también que no todos los berrinches son iguales. En particular, a continuación quisiera detenerme en un tipo particular que suele aparecer entre los 2 o 3 años, y que tiene una importante consecuencia en el crecimiento del niño.

Luego del primer año de vida, después de la instalación oral del infante en la relación con el otro, un índice concreto de la pulsión anal —ese recorrido de crecimiento que tiene que ver con el control fisiológico de los excrementos, pero también con los pedidos y las reglas— se verifica en la pregnancy del niño a las órdenes. De un lado hacia otro, el niño atiende a las más diversas indicaciones de manera obediente, en un claro ejercicio de su afirmación a través del apoderamiento (que prepara con el tiempo para el control de esfínteres). Es decir, la primera manera en que el niño se relaciona con el otro es a través de apoderarse de sus rasgos; se identifica con él. Pero esta identificación no implica crecimiento, sino mera obediencia. El control de esfínteres tiene que ver con pasar de esa obediencia irreflexiva a constituir una posición diferenciada que incorpore e internalice los pedidos del otro. Por eso el primer paso de la etapa anal es una ruptura: la caída de la obediencia espontánea y el surgimiento de la necesidad de que el niño expulse de acuerdo con el pedido de los otros. Así se entiende que la retención es una forma de desobedecer muy importante. Los padres le piden que haga en el baño, él se rehúsa en una ruptura con aquella obediencia. Un niño aprende a ir al baño en la medida en que, primero, retiene las heces que, luego, expulsa conforme a la demanda de sus padres. Para expulsar, es condición la retención.

Ahora bien, este circuito funcional al control de esfínteres tiene como correlato un incremento en las actitudes desafiantes. Ese niño que dócilmente iba de un lado para otro obedeciendo a sus padres, en determinado momento comienza a producir desplantes. Y ese tipo de conducta no se vincula con el negativismo propio de la oralidad, sino que tiene como rasgo específico cierta actitud culposa. Pongamos un ejemplo, la madre guarda un juguete en un cajón y el niño comienza a llorar furioso mientras solicita que ese objeto se coloque en otro lugar. «Se volvió un tirano», dicen algunos padres.

No obstante, la mentada tiranía implica un sufrimiento considerable. Este capricho del niño, que remeda una especie de neurosis obsesiva en miniatura (a la que algunos padres se refieren como «hay que hacer las cosas como él quiere»), está muy lejos de ser una actitud voluntaria y nociva que deba ser gobernada.

En primer lugar, es importante destacar que este acto tiene como precedente psíquico un desprendimiento de la obediencia debida, de esa obediencia espontánea e irreflexiva de la que hablábamos antes. Al mismo tiempo que el control ajeno es asumido como propio respecto de las heces, en el carácter se realiza este movimiento con sentido inverso, que no implica una regresión, sino un importante factor de crecimiento. En otras palabras, el control de la fisiología encuentra su otra cara en una actitud más caprichosa en lo psíquico. No se concede algo sin pedir algo a cambio. En lo psíquico esto se expresa: «Acepto tu orden en cuanto a la higiene personal, pero me vuelvo más obstinado en el vínculo». Para dar cuenta de este punto es valioso notar que junto con la negativa, en un segundo tiempo el niño realiza un acto de concesión al otro. De acuerdo con el ejemplo mencionado, si bien dice que ese juguete no se guarda allí, es posible que luego lo coloque en ese mismo lugar. En simultáneo con la queja respecto de que el otro quiera tocar su tenedor para comer, es factible que diga que debe ser ubicado... en el mismo lugar en que lo dejó el adulto.

Este dato permite delimitar que esa respuesta en retardo incluye un aspecto culposo que es preciso aclarar: no es que el niño niegue sin más la demanda del otro, sino que la asume a través de la culpa. De esta manera es que la toma de forma negada. «No es que vos me lo decís, sino que yo lo digo», sería la estructura de esta situación. He aquí un movimiento fundamental para la afirmación de la personalidad del niño, que también se revela en la importancia que empieza a cobrar el decir en esta edad. No es raro que en este momento —entre los 2 y 3 años como decíamos— comiencen también los juegos relativos a quién dijo tal o cual cosa. Recuerdo una situación con mi hijo en la que le pedí que guardara sus juguetes. «Guardá vos tu ropa», me respondió él. Entonces yo reforcé con: «Te dije que guardarás tus juguetes» y él siguió con: «Pero si yo te dije que vos también guardarás». A lo que contesté: «Bueno, entonces yo guardo mis juguetes». Fue ahí que se rio y me dijo: «¡No!, te equivocaste. ¡Yo los tengo que guardar!», y comenzó a ordenar. Toda la secuencia depende de la equivocidad del decir y quién dijo. Un juego típico de esta edad es el ¿quién dijo, quién

dijo?, en el que se juega a decir frases y hay que tratar de ubicar al enunciador pero la gracia está en atribuir las a otros.

En segundo lugar, la culpa del niño se encuentra reforzada por el temor a que el otro se enoje. Es particularmente notable cómo en esta época los niños piensan que sus padres se hostilizan por los más diversos motivos. Esta suposición de un enojo del otro es fundamental para que los adultos no lo actualicen enojándose de veras, ya que reforzarían esa culpa que es un atravesamiento necesario. Es decir, si los padres se enojan sin pensar en el efecto que puede tener su enojo, pueden no darse cuenta de que así refuerzan la culpa. Por lo tanto enojarse habrá sido en vano. Esto no quiere decir que los padres no deban enojarse, sino que deben aprender a hacer un uso prudente del enojo. Enojarse por cualquier cosa no sirve para nada, en todo caso lo que produce es la impotencia de los padres. No estoy diciendo que sea fácil no enojarse, no solo con los hijos, sino en la vida diaria. Pero sabemos que la vida es un juego en el que quien se enoja primero, pierde. Los adultos tenemos la capacidad de dosificar nuestro enojo en la vida diaria, no así con los niños: ¿por qué? Porque con ellos nos sentimos autorizados a culparlos por nuestra impotencia. A veces frenar la reacción inmediata del enojo sirve para entender mucho mejor qué respuesta es la necesaria para el niño.

Por esta vía es que podrían evitarse esos falsos castigos que son las penitencias (como ir a pensar al baño u otro tipo de torpezas), que tienen la intención de que un niño pueda responsabilizarse de un acto o entender las consecuencias de su motivación. Es algo ridículo, porque el niño está inicialmente en una posición de culpa. En todo caso, mucho más importante es destituir el enojo del adulto para advertir que no solo hay un modo de hacer las cosas.

Es cierto que no somos muchos los padres que estamos dispuestos a tener esta actitud más comprensiva con los berrinches infantiles. No obstante, eso no se debe a cuestiones de cansancio, métodos de crianza u otras excusas. En última instancia, cuando frente al berrinche de un niño el adulto se obstina en que aquel debe entender que tal o cual cosa no se hace sino que se hace de este otro modo, para aceptar que la autoridad debe ser obedecida y otro tipo de sandeces, estaremos más bien en presencia de quien aún

no pudo hacer con sus berrinches algo mejor que seguir actuándolos a pesar de la edad.

En este punto, podrían preguntarme: ¿cómo evitar que, con el tiempo, el niño no se convierta en un futuro manipulador de sus padres? Mi respuesta será categórica: cuando esto ocurre, el niño actúa una fantasía de los padres (en la que se sienten agredidos), basada en que estos no puedan sostener su autoridad sin sentir culpa —y, por ejemplo, no puedan evitar dar órdenes contradictorias, como decir algo y luego desdecirse—. Esta culpa no es consciente y no se trata de que los niños manipulen a sus padres, sino que advierten estos puntos en que los padres flaquean. Esto no quiere decir que los padres no tengan que vivir con contradicciones (¡no serían humanos!), pero sí es importante saber cuándo estas motivan que un niño ponga a prueba la función parental del adulto. Antes que un *manejo* o *mala intención*, con actitudes que pueden parecer tales, el niño interroga a sus padres, porque ¿quién puede interpelar a un padre sino su hijo? ¿De verdad quisiéramos vivir sin alguien que nos ponga en cuestión?

*Todo niño quiere que se le hable en serio.*



## Capítulo 2

# LOS NIÑOS NO SE CRÍAN SOLOS

# 1

## LA MADRE DE TODAS LAS CULPAS

Hace algunos años, una mujer me consultó porque no podía quedar embarazada. Había realizado diversos tratamientos de fertilización y estaba realmente preocupada por el tema, como muchas mujeres lo están hoy en día por el mismo motivo.

Después de escucharla durante algunas entrevistas, recuerdo que le dije que me parecía que ella estaba más interesada en el embarazo que en la maternidad. Se sorprendió. Su principal preocupación partía del límite que la edad le imponía al proceso biológico. Le dije, además, que la maternidad no tiene nada que ver con eso. ¿Acaso no tuvimos a la Madre Teresa de Calcuta? En este punto, ella se rio. Su sorpresiva angustia viró al chiste y se aprestó a que siguiera.

Continué: le mencioné que su interés en el embarazo radicaba en el beneficio narcisista de no perderse una experiencia, que ese imperativo de no perder nada es algo propio de nuestra época, y que así terminamos perdiendo más y más cosas cada día. La noté conmovida.

Ella era una ejecutiva talentosa, que ocupaba una función gerencial en una empresa multinacional, acostumbrada a planificar, programar y decidir hasta el más mínimo de los actos. ¡Había calculado hasta el mes en que quería cursar el embarazo, para que la licencia fuera durante el verano...! Y si hay una verdad sobre la gestación de un niño, es que llega cuando él quiere.

Entonces concluí: le confesé que yo estaba seguro de que, de un modo u otro, ella iba a ser madre algún día, pero que para eso tenía que pensar en un hijo y no tanto en el resultado de estudios y demás; que un niño llega para cambiarnos la vida y nos hace crecer

a nosotros en desafíos para los que no estamos preparados; que nos desacomoda la vida, y que nunca se adapta a lo que queremos. Básicamente, es un quilombo, pero aún así eventualmente somos llamados al designio de cuidar a un hijo.

Luego de algunos meses, esta mujer me escribió para contarme que estaba embarazada. El mensaje fue muy gracioso, porque decía algo así como «no te voy a decir que lo hicimos juntos, pero...».

Al poco tiempo empezaron a llegar a mi consulta mujeres que estaban en busca de un embarazo. Se había corrido la voz de que ¡había un psicoanalista que embarazaba! Y, por cierto, algo de verdad hay en esto, aunque no es el profesional sino el psicoanálisis el que produce a veces efectos misteriosos (a quien los quiere recibir, claro). Porque si bien el embarazo es un proceso biológico, sus condiciones psíquicas distan de haber sido estudiadas de manera exhaustiva. En particular, el modo en que, además de la fecundación por el encuentro del espermatozoide y el óvulo, también hace falta el efecto fecundante de la palabra.

## EL EMBARAZO NO ES LA MATERNIDAD

Si el embarazo no es la maternidad, es preciso situar algunas observaciones sobre este proceso con el que, muchas veces, la maternidad comienza.

Es parte del saber popular afirmar que muchas mujeres, al quedar embarazadas, modifican su actitud hacia el varón. En este contexto, es un dicho de abuela, por ejemplo, atribuir a la embarazada querellante una suerte de diagnóstico: hace algunos años un personaje de Antonio Gasalla (quien, con Manuel Puig y Fernando Peña, ha sido uno de los mejores conocedores del alma femenina a través de su arte) lo decía de manera prístina: «Si se pone peleadora, es porque espera un varón».

Por cierto, Freud mismo consideraba que la relación entre la madre y el niño varón era especial. En más de una ocasión sostiene que se trata de la única relación que no contiene componentes agresivos. Curiosamente, Freud desarrolla esta idea en unas

conferencias del año 1930, las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, y luego en *El malestar en la cultura*, poco tiempo después de la muerte de su madre... a cuyo entierro no asistió. Seguramente, antes que de una idea clínica, su visión de la relación entre madre e hijo se trate de un síntoma melancólico en el fundador del psicoanálisis.

No obstante, ¿hay algo para recuperar de este saber popular? Desde el punto de vista del sentido común, incluso desde el sentido común psicoanalítico, podría decirse que la mujer embarazada encarna una *completitud* que la hace prescindir de la dependencia del hombre. Sin embargo, esta concepción es vulgar ya que en muchos casos se demuestra perfectamente lo contrario: la mujer que pelea al hombre lo hace con el afán de corroborar hasta qué punto él habrá de permanecer a su lado. Dicho de otro modo, a partir del embarazo, en muchas ocasiones el varón es puesto a prueba de manera sistemática por una mujer que siente que ya no causa su deseo. Para muchas mujeres es la ocasión de una recaída en celos neuróticos y un intenso sufrimiento que, a veces, las desconecta respecto del embarazo.

Sin embargo, más allá de esta coyuntura accidental, hay un aspecto estructural que cabe considerar: se trata de la reedición que se pone en juego, para una mujer, con el embarazo; me refiero a la posición culposa que se reedita en esta circunstancia.

Ninguna mujer tiene un hijo desde una posición materna, por lo tanto, solo puede quedar embarazada como hija. El carácter culposo de este hecho lo manifiestan las jóvenes cuando enuncian que sus madres las pueden «matar» si quedan embarazadas. Ese temor proyectivo es el reverso de la culpa por ocupar el lugar de la madre respecto del sexo.

En el inconsciente, donde no hay representación del ser femenino, el embarazo es vivido de manera incestuosa (porque tampoco hay representación de las diferencias generacionales; entonces, un hijo es siempre un hijo del padre), por lo tanto la culpa es una defensa indefectible, que encuentra en el hombre un destinatario privilegiado.

Muchos de los reproches de las embarazadas a sus maridos podrían explicarse de acuerdo con esta coordenada. Debajo de los

reclamos acerca del tiempo que dedican a los asuntos de la casa, de la indiferencia en que las dejan en ese momento tan especial, que no entienden lo que les pasa, bajo esa demanda que parece imposible de colmar, se encuentra una acusación inconsciente respecto del embarazo, que podría parafrasearse en los términos siguientes: «No es mi culpa, es tu culpa porque me embarazaste». Y, por cierto, ese desplazamiento autoriza los más diversos reclamos y pedidos. En última instancia, muchos de los llamados *antojos* podrían elucidarse a través de esta posición culposa.

Por esta vía, antes que a una cuestión hormonal —y, sin duda, las hormonas prestan su auxilio a este momento de la vida— es preciso atender a la estructura inconsciente del embarazo en la mujer. No son solo las hormonas, ¡es también el inconsciente!

## ¿DEPRESIÓN POSPARTO?

El embarazo es una experiencia fundamental en la vida de muchas mujeres. Como ya he dicho, un acontecimiento que no se superpone a la maternidad y que debe ser pensado de manera independiente.

El acceso de una mujer a la posición materna implica la capacidad de aceptar una actitud receptiva (que no es pasiva en absoluto): un hijo siempre se recibe, quizás no necesariamente de un hombre, pero su lugar de *don* es incontestable y sitúa a la mujer en algo que la excede respecto de sí misma.

Un hijo jamás se tiene (mucho menos se lo regala, porque no es algo propio), este es uno de los descubrimientos del psicoanálisis, que incluso marca cuán distinta es la función materna de la mera satisfacción de las necesidades de una cría. En los temores recurrentes que padecen muchas madres de que a los niños les ocurra algo, se juega la fantasía de pérdida que constituye al hijo como tal. En el miedo de que le pase algo, basado en una posibilidad real, se descubre que un hijo está perdido como parte de uno desde el nacimiento; se expresa así la humanidad del niño, que es otro ser sometido a las mismas leyes del destino que nosotros. Como dice la conocida canción de Serrat: «Nada ni nadie puede

impedir que sufran/ que las agujas avancen en el reloj/ que decidan por ellos, que se equivoquen,/ que crezcan».

Un hijo siempre encarna una falta (nos deja en falta), y que él mismo pueda faltar es lo que mejor muestra su condición irreductible a cualquier posesión. Decir «mi hijo» es una contradicción en los términos, porque hay *hijo* en el momento en el que niño se perdió como *propiedad* (que remite a lo que es de uno), como *parte de mí*. Muchos padres adoptivos testimonian esta cuestión cuando advierten que, para ellos, la experiencia fue al revés: en última instancia, ellos fueron los *adoptados*.

Este aspecto permite generalizar el reverso de la filiación y afirmar, contra el sentido común, que no son los padres los que tienen hijos, sino que son estos los que otorgan a aquellos la potestad de la crianza y el cuidado amoroso.

Por otro lado, el embarazo no solo puede ser (entre otras) la puerta de acceso a la maternidad, sino el momento de redescubrimiento de la propia feminidad para la mujer. Por ejemplo, habitualmente se habla de depresión posparto y lo cierto es que pocos profesionales saben de qué se habla en este caso.

En última instancia, los médicos no tienen más que una formación observacional y descriptiva como para poder delimitar aspectos complejos de las vivencias subjetivas. Así es que muchas veces se confunde la depresión posparto con otros fenómenos, o bien básicamente se tilda de «locas» o «emotivas» a las mujeres que parieron hace poco, como si después de dar a luz pudiera esperarse cualquier cosa de una mujer.

Sin duda esta es una interpretación violenta que conviene despejar. Y por suerte también en el último tiempo se ha comenzado a tematizar la violencia obstétrica como otro de los modos en los que desde una profesión se puede hacer una apropiación violenta del sujeto, ya sea de sus emociones o de su cuerpo.

La depresión posparto no es la añoranza que una mujer podría tener de cierto estado de bienestar del que habría gozado durante la gestación. De hecho, para muchas mujeres el embarazo es más bien un estado de incomodidad enorme. Muchas de ellas, luego de parir, a veces sienten culpa, porque no pudieron estar a la altura del imperativo actual que idealiza a la mujer embarazada: radiante, feliz

y conectada con su estado. Este mandato es hipócrita porque desexualiza a la mujer y, además, la disocia de su vida cotidiana (por ejemplo, espera que quiera dejar de trabajar y si no... sospecha). Por lo tanto, la depresión posparto no se vincula con la idea naif de querer volver a un paraíso perdido, sino con una modificación en el modo de relación de la mujer con el mundo. Cuando estaba embarazada, su demanda tenía un interlocutor dispuesto. A una mujer embarazada se le deja el asiento, por lo general no se le niega colaboración, tiene prioridad, como suele decirse. No obstante, pasado el parto este privilegio se desvanece. La omnipotencia de su demanda padece una severa frustración que incluso puede ser interpretada como un castigo. No son pocas mujeres las que luego de parir sienten una culpa inespecífica y consciente.

De este modo, cuando la demanda es frustrada, esa frustración recae sobre la mujer de manera persecutoria. Muchas veces este fenómeno se expresa con la insistencia de pedidos contingentes, como si el aspecto crucial no fuera lo que se pide sino la reacción que el otro tomará para responder. Esta situación se advierte en aquellos casos en que, frente a la negativa por un pedido nimio, la mujer estalla en cólera o bien rompe en llanto. Esto demuestra que el pedido, en última instancia, no era de un objeto sino de amor y contención. Otras veces también se expresa como daño a la imagen, y por eso las mujeres se sienten feas o ven su cuerpo deformado (y no distinto), aunque esto no ocurra siempre. «No me quiere o no me atiende o no responde a mis demandas porque estoy fea», podría ser la frase que lo manifiesta. Nuevamente, por culpa del hombre que la embarazó y donde recaerá el enojo.

En cualquier caso, lo constante en el inconsciente es la culpa. La frustración de la demanda produce culpa, y esta culpa queda referida a un desprecio infantil: la mujer que fantaseó con ocupar el lugar de su madre, vuelve a quedar ubicada en el lugar de hija envidiosa por quedar desplazada.

Asimismo, esta posición se encuentra asociada a otros dos elementos: por un lado, la aparición de celos por miedo a ser abandonada por su pareja. Esta es una derivación del sentimiento de culpa anteriormente mencionado («como soy culpable, me va a

dejar»). Así, estos celos no tienen que ver con la competencia con otra mujer, sino que toman su fuerza de la inseguridad en relación con el propio valor («si soy culpable, no merezco ser amada»). Por otro lado, el temor a quedarse a solas con el bebé, que se verifica en muchas madres que necesitan ser asistidas todo el tiempo, no porque no puedan solas sino porque expresan por esta vía el temor a que la decisión última en el cuidado del niño recaiga sobre ellas.

La depresión posparto, en última instancia, no es un fenómeno extraordinario, una locura parcial y pasajera, sino la trama de fantasías que una mujer debe atravesar luego de parir para recuperar nuevamente una posición femenina, ahora como madre.

*En los temores recurrentes que padecen muchas madres de que a los niños les ocurra algo, se juega la fantasía de pérdida que constituye al hijo como tal.*



## 2

### ADIÓS A LA TETA

En una conversación reciente en la Sociedad Argentina de Pediatría, una médica me preguntó qué pensaba respecto de las nuevas formas de amamantar. Su preocupación radicaba en el surgimiento, en el último tiempo, de lo que consideraba «saberes informales» sobre la lactancia. Entendí que ella se sentía disputada y en competencia con los que hoy en día se llaman «grupos de crianza» en los que mujeres se transmiten experiencias y conocimientos acerca de cómo cuidar a un niño en los primeros años. Recuerdo que le respondí que, científico o no, más allá de cualquier valoración, lo significativo es que las mujeres necesiten un saber en esos primeros encuentros con un niño. Y, en todo caso, es la lactancia el principal objeto de disputa. Quizás porque no se ha terminado de entender que en ese período se constituye la más prístina aparición subjetiva del niño, y se cree que se trata solo de una cuestión de alimentación. Quiero decir, discutimos saberes sobre la lactancia porque pensamos que se trata simplemente de formas de alimentación. De este modo, se quiere considerar un modo como el mejor y se critica los otros, mientras que lo crucial es entender que ese período es aquel en que se constituyen aspectos centrales de la subjetividad del niño, relacionados con cuestiones vinculares antes que con la teta como «objeto físico». La teta puede estar en la mano que acaricia, una mano puede nutrir más que un pecho. Además, cuando esto no se entiende, también se olvida que la nutrición psíquica implica frustración, que no es algo armónico, y aquí el concepto central a trabajar: la angustia de la madre. Muchas veces se cree —aun entendiendo la importancia de este momento— que el crecimiento de un niño puede no implicar este pasaje (por una frustración)... que muchas veces angustia a la madre, y también al padre. La frustración es parte de todo vínculo, ya que ninguno es pleno si no incluye desencuentros que contrarían a ambas partes. La frustración no es algo que viene de afuera, no es algo que otro

nos haga, sino un resultado intrínseco a cualquier acción, en la medida en que ningún deseo se realiza en el sentido fantaseado, siempre algún tipo de diferencia existe. Esta diferencia entre lo esperado y lo recibido es el origen de la realidad. La misma realidad que decepciona puede ser también la que sorprende.

En esa conversación en la SAP, le recordé a esta pediatra tradicional el caso de un paciente que, luego de haber elegido atravesar con su esposa la experiencia del parto en casa, leído infinidad de libros sobre la crianza con apego, etcétera, me confesó: «Hay momentos en que mi hijo llora y no sé qué hacer». Le dije en chiste: «Ser padre es no saber qué hacer». Y, entonces, él dijo algo hermoso, más efectivo que mi chiste: «Que mi mujer y yo nos angustiemos es lo que nos hace padres de este hijo, y ahí no hay libro ni *doula* que nos asista...». De esa angustia en los padres se trata el destete.

## ¿CÓMO SE DESTETA?

El destete es mucho más que el abandono del hábito de dejar la teta. Hoy en día, cuando se habla de «pecho a demanda» u otras variantes de la regulación de la lactancia (ya sea por horarios o por otra regla), se corre el riesgo de olvidar que la alimentación del bebé tiene una función psíquica, y que no se reduce a una mera cuestión fisiológica.

Por cierto, podríamos encontrar bebés que ya no tomen la teta y, sin embargo, no se hayan destetado. También es un síntoma de nuestra época el creer que el destete podría no implicar algún tipo de frustración. Es un imperativo actual, basado en la culpa, pensar que un niño podría atravesar la lactancia sin conflicto, que podría haber una relación con el pecho que no sea más o menos dramática, que una madre podría adaptarse de manera armónica a las necesidades del recién nacido. Todas estas son expresiones de la culpa con que se vive la maternidad en nuestro tiempo, y que lleva a forjar ideales normativos de cómo deberían ser las cosas para que una madre sea *buena*.

¿Quién podría decir que es *bueno* en relación con lo materno? En realidad, antes que *bueno* o *mala*, podría decirse que hay madre o no. Y lo singular del encuentro entre un bebé y su madre no puede ser juzgado desde diversos saberes que pretenden ser científicos, pero no son más que una moral defensiva para justificar los miedos que ese lazo —el más íntimo de todos para un ser humano— espontáneamente produce.

El destete representa el primer acto psíquico de constitución del niño como sujeto. Y se manifiesta a través del rechazo del alimento. En cierto momento, más temprano o más tarde, respecto de la leche o no, el niño comienza a expresar cierto desdén. Puede ser que muerda el pezón, o bien que pida la teta y luego gire el cuello en señal de desprecio, o bien que coma y vomite, etcétera. En fin, en cierto momento el bebé produce un acto de negación en su relación con el otro.

Podría ser con la leche o no, porque hay niños en los que el destete se produce cuando ya han dejado la lactancia, por ejemplo, en relación con los alimentos sólidos. Se trata de aquellos niños que, por ejemplo, comían cualquier cosa y, de repente, se ponen remilgados, dejan el plato a medias, comienzan a jugar con la comida, o bien sitúan algún alimento como un mal radical... aunque quizás nunca lo hayan probado. Es sabido lo que un padre tiene que hacer para que un niño coma algo en estos casos: decirle que va a comer algo que le gusta (y, para el caso, llamar pollo al pescado). Esta vieja artimaña, que muestra la desesperación del adulto, refleja cómo la relación del niño con el alimento no es natural sino que está basada en un sentido psíquico y fundamentalmente vincular.

Es algo que los padres también expresan cuando a veces comentan cómo el niño que en casa no come casi ningún alimento cuando está en otro lado lo come sin problemas. Esto pone de manifiesto de qué manera la relación con el alimento simboliza el vínculo con los padres. A través del rechazo del alimento, el niño inscribe una primera distancia con el *otro*. Se trata de un rechazo del Otro necesario para que el niño pueda trascender la relación de incorporación que había organizado con el mundo hasta ese entonces. Que la relación con el mundo sea de incorporación quiere

decir que plantea un funcionamiento psíquico disociado: todo lo bueno es interno (del bebé), mientras que todo lo malo está afuera.

Este funcionamiento disociado se conserva en algunos adultos que, a pesar de su edad, todavía tienen muy poca tolerancia al fracaso y, por ejemplo, les cuesta aceptar los resultados adversos o culpan a otros de estos o creen que *merecen* cosas tan diversas como la felicidad, el amor, la vida. O incluso se comprueba en un aspecto que explota la publicidad de nuestro tiempo, la idea de que al consumir determinados productos adquirimos las propiedades *sanas* o *vitales* de esos objetos. El delirio contemporáneo en torno a lo *saludable* se basa en una fijación oral basada en la incorporación.

La necesidad de trascender esta fijación en la infancia implica el camino que lleva a la asunción de la frustración como un componente de nuestra vida psíquica. Todo acto impone un efecto diferente al esperado. Nadie recibe lo que quiere, quizás con el tiempo puede querer lo que recibió. Este es el núcleo fundamental del destete como factor de crecimiento.

Entonces, para concluir, la pregunta no debería ser cómo se desteta a un niño (o cuándo), sino estar atentos al movimiento que implica el destete, ya que puede realizarse de muchas maneras y no hay un saber que pueda calificar de manera acabada cómo intervenir en ese vínculo tan primario, que implica cercanía y distancia, acoplamiento y frustración.

## EL NENE NO ME COME

A veces hay personas que hacen su destete recién en la adultez, con mucho dolor en la experiencia de un análisis, mientras que otros lo viven en la infancia y como una experiencia gratificante, que les permite atravesar el conflicto como motor del crecimiento.

Es algo habitual que los niños pequeños padezcan trastornos de la alimentación. Dicho de otra forma, uno de los modos en que el sujeto se hace presente en la infancia es a través de afectar lo alimenticio. Esto es algo que recordaba una gran psicoanalista de nuestro país, Silvia Bleichmar, hace unos años en el seminario *Las teorías sexuales en psicoanálisis* (2014) cuando decía que lo

propriadamente humano aparece en lo «mañero», a cuenta del caso de una madre que la consultaba y relataba el fabuloso desarrollo adaptativo de su hijo: dormía bien, comía de todo, no tenía problemas para quedarse solo, no lloraba cuando se lo frustraba. Bleichmar destacaba una paradoja: todo lo que parecía bueno, era en realidad problemático. Era un caso de autismo, porque donde hay un niño que crece —tal como lo vengo desarrollando en este libro—, hay desadaptación: miedos nocturnos, alimentación selectiva, timidez ante los desconocidos, berrinche ante la frustración, etcétera.

Por lo tanto, a pesar del incordio que puede representar para los padres la aparición de ciertos caprichos para comer, estos suelen ser un indicador propicio. Por lo general, se habla de esta cuestión en los siguientes términos: «Ahora no quiere comer nada». O bien: «Antes comía de todo, y ya no quiere comer tal o cual cosa». Lo significativo es que aparezca fechada siempre una discontinuidad. En determinado momento, lo alimenticio cobró otro estatuto.

Y esta especie de anorexia constitutiva de la infancia podría ser reconducida al gesto más temprano, el de rechazar el pecho como fuente de leche... para jugar con él incluso cuando este juego pueda ser el de morderlo. Porque, ¿no ocurre que a partir de cierto momento tenemos que decirle a los niños que no se distraigan y que coman? ¿No son conocidas las frases de los padres que reprochan a sus hijos que juegan con la comida (mientras hay otros niños que no tienen para comer)?

También están los padres que no tienen más remedio que jugar (por ejemplo, al avioncito) para que sus hijos coman. Y desde hace un tiempo la industria de productos congelados ofrece alimentos cuyo único atractivo es la forma (muñecos, dinosaurios, caritas) con que son presentados al niño que, se espera, los devore.

Ahora bien, ¿qué puede implicar esta afección de lo alimenticio? La explicación es simple y da cuenta de uno de los aspectos más básicos del complejo de Edipo. En este punto, cabe recordar una coordenada suplementaria: es habitual no solo que el niño no coma, sino que empiece a decir: «No quiero más». Y así se constituye un resto en el plato, ante el cual la respuesta de los padres puede ser

«comé todo», o bien, como en otro tiempo, cuando no había freezer: «Lo que no comiste hoy, lo comés mañana».

En definitiva, lo alimenticio se encuentra afectado de un conflicto generacional. No se trata tanto de que los niños no coman, sino de que a través de lo alimenticio expresan una resistencia.

¿Y qué ocurre, por lo general, con ese resto que dejan los niños? Muchas veces lo comen los padres. Puede verse ocasionalmente al niño que, en la calle, no concluye un helado y dice: «No quiero más», y lo entrega a su madre... para que lo coma. De este modo, podría construirse en el niño el deseo de que el otro coma ese resto... que no es él. Esta práctica recuerda la de aquellas tribus en que el agasajo es sinónimo de que no se comerá al invitado.

Y no solo ocurre en los pueblos llamados «primitivos». En realidad esto —como veremos— es mucho más actual y cotidiano que un ritual ancestral y tiene que ver con una noción central en psicoanálisis en la que profundizaremos luego: la angustia de castración. Esta angustia está vinculada a una fantasía de pérdida. Se fantasea una pérdida a partir de un castigo. Porque hice algo mal, perderé algo, me castigarán haciéndome algo. La fantasía de castración tiene diversas formas, una de ellas se expresa de manera oral, a partir del temor a que ese castigo sea ser comido. Así, esta posibilidad de castigo o la angustia de castración se expresa también en situaciones tan comunes como la incomodidad que se siente al llegar a una casa extraña, en la que hay que responder a la pregunta «¿quieres tomar algo?». Desde el punto de vista de la conciencia, creeríamos que se trata de una cuestión de educación decir «no, gracias», automáticamente para no molestar, pero esta escena en la que se ofrece algo para tomar o comer y se lo rechaza de manera irreflexiva actualiza —desde un punto de vista inconsciente— el temor de ser devorado. También se la verifica en el acto sintomático de quienes no pueden llegar a un lugar «con las manos vacías» porque llegar con las manos vacías es una forma de decir —otra vez de manera inconsciente— que el alimento es uno. Ofrecer algo para comer es negar —y reconocer al mismo tiempo— una fantasía canibalística. Claramente, incluso los buenos modales tienen un fundamento pulsional.

De esta manera, la afección de lo alimenticio demuestra un aspecto crucial de la prohibición que instaura el complejo de Edipo, la de «reintegrar el propio producto». ¿Cómo sería esto? Luego de nacer, el niño no puede volver al vientre, porque solo podría volver... como alimento. Esto parece abstracto, pero ¿de qué se piensa que se habla, desde un punto de vista inconsciente, cuando escuchamos a madres decir que «comerían» a besos a su hijo? El deseo edípico no es que el niño quiera acostarse con la madre, sino que se ofrezca a ser devorado; por lo tanto, la madre tiene que poder abstenerse de ese goce (que, por ejemplo, se refleja en la frase «lo mordería todo» y, por cierto, ¡hay madres que «muerden» con pellizcos en los cachetes, etc.). El niño hace tope a esa devoración con su resistencia: no come porque se identifica con el alimento y rechaza ser devorado. Por eso es importante que los padres tengan paciencias con las *mañas* de sus hijos al comer, porque forzarlos podría ser peor. En todo caso, antes que diagnosticar un déficit en el niño, cabe pensar la fantasía que se despierta en nosotros, los padres: que hay que hacer malabares para que coma, que así la cocina se vuelve como la de un restaurante, que si no come no va a crecer fuerte y sano, que él hace lo que quiere y nos marca el tiempo, etcétera. En ese despliegue de fantasías se revela nuestra ansiedad. En situaciones como esta, alcanza con esperar a que tenga hambre y ahí comerá lo que haya. Ningún niño deja de comer cuando tiene hambre. Podemos esperar o saltearnos un almuerzo o una cena, en lugar de empezar con una demanda insistente de que *tiene* que comer.

Cuando una madre dice «no me come», habría que escuchar allí mucho más que la sujeción a una demanda; se trata, más bien, de que el niño ha atravesado la angustia oral que implica el goce materno, la angustia que implica ver a la madre como devoradora. El conflicto supuesto al decir «no me come» es, en última instancia, el hijo edípico porque no se deja devorar por ella. Es un pasaje necesario.

*La pregunta no debería ser cómo se desteta a un niño (o cuándo) sino estar atentos al movimiento que*

*implica el destete, ya que puede realizarse de muchas maneras.*



### 3

## RENUNCIA Y ENTREGA: EL CONTROL DE ESFÍNTERES

Hagamos una encuesta. Algunos estarán a favor del chupete, otros, en contra. Aquí habrá opiniones encontradas. Sin embargo, nadie dudaría de que un niño deba usar pañales. El problema surge en el momento de dejarlos. En este punto surge la controversia: ¿es algo a lo que hay que acostumbrarlo o que conviene que los padres pidan? ¿Está bien que le insistan, que lo persigan con la pelela?

Hace muchos años un amigo antropólogo me dijo que podía clasificarse a las distintas sociedades por el modo en que trataban y distribuían la basura. Pensé que lo mismo podía decirse de los excrementos. Las heces no son un simple desperdicio, sino que tienen un gran valor simbólico en la relación entre padres e hijos. Para entender este aspecto no hay más que pensar en la satisfacción que sienten los niños al mirar las deposiciones de los perros en la calle. O de otros animales en un zoológico. También sucede algo parecido con las flatulencias. Solo tardíamente un niño siente vergüenza por los olores.

Recuerdo el caso de un pequeño paciente al que quise enseñarle a jugar a las damas y, con mucha sabiduría, me propuso otro juego. Sobre el tablero dispuso las fichas blancas y negras, con la forma de una pila, con la idea de que golpeáramos una ficha con otra para que salieran de la superficie cuadrilátera. El nombre del curioso juego: «los pedos». Mientras jugábamos a los pedos, este niño conversaba conmigo respecto de los avatares de su vida cotidiana con otros niños con los que se peleaba.

Por lo tanto, la cuestión de la evacuación es mucho más amplia que la del manejo de la materia fecal. El control de esfínteres

determina un momento fundamental en la constitución psíquica del niño. Antes que una respuesta adaptativa a la demanda de los padres, esta coordinada implica un crecimiento respecto de la propia imagen. Dicho de otro modo, el control de esfínteres es una encrucijada capital de la constitución narcisista del niño. Esta constitución remite a la noción de identidad en la infancia. Más arriba decíamos que los niños no tienen una noción de sí mismos en el sentido de reconocerse a partir de un sistema de representaciones o ideas que se consideren propias (creencias o convicciones) ni a partir de una autopercepción. El narcisismo del niño es la identidad en el sentido de las relaciones que establece con otro y en las cuales asienta su diferencia, se reconoce como individuo, distinto y separado del otro. Por eso la constitución narcisista implica atravesar experiencias en las que se pone en juego la tolerancia, la frustración, la causalidad de los actos, etcétera. La etapa narcisista se basa en la diferencia yo-otro como equivalente a la diferencia yo-no yo (cuyo primer modelo es la diferencia adentro-afuera).

## LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Uno de los descubrimientos capitales de Freud radica en que la pulsión no es un dato de origen (como el instinto), sino el resultado de cierta inscripción psíquica. Con esto quiero decir que la pulsión no es un instinto (que es algo fijo, que se desencadena por estímulo), sino que es una noción que refleja que la satisfacción de impulsos está asociada a la relación con otro. A partir de esta relación es que se constituye el psiquismo. Llamo inscripción psíquica a esos logros que se consiguen luego de ciertas operaciones que se producen en un niño a partir del vínculo con quienes lo cuidan. En un primer momento, la deposición espontánea del niño se encuentra con el requerimiento adulto que busca pautar la entrega intestinal. Hasta ese encuentro con la demanda, el niño hacía uso de su material fecal en términos puramente expulsivos. La constelación psíquica de este empleo es una particular disociación entre lo bueno (interior) y lo malo (exterior).

Ahora bien, el encuentro con esta pauta produce un primer efecto subjetivo: se trata de la retención. El niño se vuelve indócil, su carácter se agudiza al punto de llegar a lo que puede ser una actitud obstinada o recalcitrante. Sin embargo, este paso es condición de lo que, luego, en un tercer tiempo, condesciende a ser una entrega regular. Por esta vía se establece la posibilidad del don como modo novedoso de intercambio entre el niño y el Otro. De esta manera, se resuelve el circuito de la pulsión anal a través del surgimiento de un deseo específico en la capacidad de dar.

Podríamos preguntarnos, ¿qué es lo que da el niño? Desde la perspectiva freudiana, el niño otorga sus heces, y se entrega a sí mismo en ese don. He aquí el fundamento de la ecuación niño = heces = regalo. Mientras la ecuación mencionada vale para el niño, desde el punto de vista del adulto lo que se da es algo mucho más importante, esto es, la capacidad de renunciar, es decir, de aceptar la renuncia como tal (independientemente del objeto al que se renuncia). Por eso este acto psíquico tiene una función privilegiada para delimitar el carácter ético del niño: si la moral tiene que ver con los valores, la ética tiene que ver con la capacidad de decidir y la renuncia del niño es, entonces, una toma de posición ética en la que renuncia a un goce (el de la pulsión anal) en pos de crecer en su relación con el adulto.

A través de la renuncia, el niño advierte que en su interior también puede haber una parte de la cual debe desprenderse y, por lo tanto, ya no se trata de que su interior sea absolutamente bueno. Podría dar cuenta de esta circunstancia con un ejemplo, el del niño que, cuando ya no quiere más helado (u otro objeto) le dice al adulto: «Te lo regalo». Sin duda, se trata de dar lo que sobra. Algunos adultos permanecen en esa posición durante toda la vida. Y por eso es tan significativo que en los jardines se busque enseñar una tarea imposible para la más temprana infancia: la de compartir. Siempre resulta gracioso ver al niño que enfatiza que hay que prestar... cuando se trata de las cosas del otro. Así atravesar la renuncia pone en acto la capacidad de dar, más allá de depositar desechos en el otro.

De esta manera, el control de esfínteres constituye el narcisismo a través de la herida narcisista —esa que implica que pudo aceptar

que no es omnipotente—, aspecto crucial en la práctica de este tiempo cuando muchas consultas llegan por el lado de la dificultad para aceptar que el yo no es un amo absoluto. A veces se cree que la autoestima es un sentimiento positivo (equivalente a sentirse seguro), pero tener un yo fuerte consiste en poder aceptar que no se es del todo bueno, que hay cosas que no dependen de uno, que a veces fracasamos (y no es tan grave). Es como cuando alguien dice que es muy «autoexigente»: por lo general se trata de personas indolentes que necesitan justificar ante otro lo que no tienen ganas de hacer. De la misma manera, un yo fuerte no implica sentirse grandioso, sino aceptar los propios límites.

Esta circunstancia es lo que encontramos detrás de esas afecciones narcisistas (como las que se dan en los llamados niños tiranos o hipercaprichosos) que la época nombra como intolerancia a la frustración, y que en los padres se traduce como «no sabe perder», «hay que hacer las cosas como él quiere», etcétera.

En efecto, la noción de tolerancia a la frustración es un contrasentido. Si una frustración fuera tolerable... no sería frustrante. Asimismo, el estatuto hipócrita de la expectativa de que un niño consienta una pérdida es una forma de sadismo del adulto hacia la infancia. Es decir, no podemos esperar que esta renuncia, este reconocimiento de lo malo dentro ocurra sin algo de angustia o frustración. En este punto, antes que esperar que los niños acepten lo inaceptable, debería reformularse la pregunta del modo siguiente: ¿qué operación psíquica es la que permite que un niño pueda franquearse a admitir que su yo no es ni tan maravilloso ni tan majestuoso como pudo haberlo creído en algún momento?

Eso no significa, por cierto, que considere que es una porquería. En todo caso, en las afecciones mencionadas es que encontramos que la confirmación se traduce en ser algo horrible y descartable. El carácter binario de esta declinación (que piensa con valores opuestos absolutos: lo lindo y lo feo, lo bueno y lo malo, etcétera) es lo que le otorga su condición de fantasía omnipotente. También es una fantasía omnipotente, aunque no lo parezca (pero nunca las cosas suelen ser como parecen), que alguien diga que es inseguro: por lo general se trata de alguien que se victimiza y ofrece una imagen degradada de sí para obtener reconocimiento y ser amado

por sus defectos. Las personas realmente inseguras no suelen hacer gala de su inseguridad.

A partir de estas observaciones es que puede entenderse por qué los síntomas de encopresis, o incontinencia fecal, ocupan un lugar tan importante en la infancia. E incluso es una disquisición crucial la de establecer si acaso la retención fue lograda o no. No es lo mismo una retención fallida, como forma de regresión, que una que nunca se estableció. Asimismo, esta cuestión determina su diferencia con la enuresis —la situación de orinarse en la cama luego de haber logrado el control de esfínteres—, para la cual cabe una aproximación semejante a la que hizo Freud: o bien puede ser la continuación de un autoerotismo recurrente (masturbación), o bien la manifestación de un desplazamiento del erotismo hacia el ejercicio de la musculatura.

En última instancia, la elaboración de esta forma de pulsión es mucho más importante que una cuestión de higiene o costumbre. El alcance psíquico del complejo anal tiene expresiones diversas, aunque la más importante es la modificación del estatuto del narcisismo: el pasaje de la omnipotencia a una imagen realista de sí mismo.

Por otro lado, como he dicho, hoy en día es cada vez más frecuente que se consulte a un psicoanalista por casos en los que un niño no controla esfínteres. No es poco habitual encontrar algunos que han pasado ya los cuatro años y, aun así, todavía usan pañales. O bien puede ser que se trate de aquellos que todavía mojan la cama de noche, o que frente a situaciones de cierto esfuerzo emocional se hagan encima.

Por cierto, no es lo mismo el control de la orina que el de las heces. Asimismo, en los casos mencionados anteriormente puede haber una diversidad de motivos que habría que indagar en cada circunstancia singular. Sin embargo, son la ocasión para poder responder a una pregunta corriente: ¿qué control es el que se pone en juego en el control de los esfínteres?

**NO TODO ES NARCISISMO**

En principio, cabría destacar que, a pesar de su nombre, el control de esfínteres no se trata de una cuestión de voluntad. Solo por una extensión inapropiada del término es que suele hablarse de *control*. En todo caso, sería más correcto hablar de un *complejo*, es decir, una serie de operaciones psíquicas que se manifiestan en torno a los excrementos.

El primer aspecto que sitúa el ingreso en este complejo es cierta vergüenza que recae sobre el contenido del cuerpo, mucho antes de que el niño vaya solo al baño. Es algo que se advierte cuando empiezan a esconderse para hacer caca (en los rincones, detrás de la puerta). Hay algo que debe ser retirado de la mirada. Sobre todo ocurre esto con el contenido intestinal. Mientras que hacer pis puede tener la significación psíquica del desafío y la agresividad hacia el otro, los excrementos anales implican la simbolización del afecto de la vergüenza.

Luego del destete, el control de esfínteres es el segundo momento fundamental en la constitución del niño como sujeto. Si el destete implicó atravesar la frustración y trascender el mecanismo omnipotente que situaba todo lo malo afuera (de sí) y lo bueno adentro (de sí), el complejo esfinteriano impone el trabajo psíquico de subjetivar una culpa en relación con el Otro, es decir aceptar la culpa como un estado interno basado en reconocer que somos capaces de hostilidad. Es como si el niño dijera: «Puede haber algo malo en mí, no soy todo bueno». La traducción mental de este proceso sería la siguiente: si rechacé al Otro (a través del rechazo del alimento en el destete), entonces soy culpable de este acto. Culpa y vergüenza son los dos afectos típicos de la simbolización de lo anal, y explican por qué en aquellas personas en que no se haya producido este trabajo difícilmente se encuentre escrúpulo moral. Porque la subjetivación de la culpa, en última instancia, impone la posibilidad de pensar en términos de deuda con el otro. Y una deuda supone la posibilidad de un trabajo de pago.

Hoy en día muchas personas no pueden pensar en términos de deuda y pago y, alentadas por el consumismo contemporáneo, solo pueden considerar como un gasto cualquier pérdida que los implique. El mejor ejemplo para demostrar esta cuestión es el caso de aquellas personas que consideran trivial un gasto en una

cuestión de salud (que no tiene precio), pero no se privan de un teléfono celular nuevo o sucumben al poder de las ofertas. Lamentablemente, si hay una verdad en el psicoanálisis, es la de que aquello que no se paga a tiempo no solo genera una deuda mayor, sino que conlleva un costo vital. En el caso del niño, las heces representan el primer pago de la deuda con el Otro. Afortunadamente, este pago recorta una parte del cuerpo, ese resto que puede ser expulsado, y en tanto tal es signo de asunción de la herida narcisista del sujeto, asunción del fracaso de la omnipotencia infantil, que implica el pasaje por la aceptación de la culpa. «Puede haber algo malo en mí, lo desecho», podría ser la traducción de esta operación psíquica. La función del pago es parcializar la deuda, de ahí que donde no se produzca... el costo lo asumirá el cuerpo entero. Es un saber popular de la pediatría considerar todavía que los niños indóciles y caprichosos suelen ser constipados. Se trata de algo que no se puede fundamentar, pero que desde el psicoanálisis se puede entender: el niño constipado es el que no acepta el desecho, por lo tanto, se convierte todo él en un desecho. El niño constipado se identifica con las heces y así su capricho es una forma de no aceptar la deuda con el otro.

Por lo tanto, en el control de esfínteres se expresa algo más amplio e importante que el manejo de una función fisiológica. En efecto, puede haber niños que controlen la fisiología, pero no hayan atravesado este complejo en su función psíquica. No solo niños, sino también adultos que, por lo tanto, quedan fijados en rasgos de carácter como la obstinación, la desconfianza, el ventajismo, etcétera.

Subjetivar una deuda en la relación con el Otro implica atravesar el binarismo propio del narcisismo infantil, según el cual todo lo que no es como el *yo* es equivalente a su contrario. Vemos hoy en día efectos de esta fijación en el discurso mediático que considera la crítica a un partido político el equivalente de una adhesión a su contrario. Esta lógica paranoide es propia del complejo de control de esfínteres, según la cual se anda buscando la «mierda» en el otro, y se desconoce la falta como algo constitutivo de nuestro ser.

*El dominio del complejo anal implica el pasaje de la omnipotencia a una imagen realista de sí mismo.*



# 4

## EL PAPÁ DE EDIPO

Soy hijo de un pediatra. Recuerdo que de niño era común que acompañara a mi padre al hospital y en las visitas a domicilio de sus pacientes. Eran otros tiempos. En aquel entonces era común, por ejemplo, que los médicos fumaran con los padres de los niños. Esta escena sería impensable hoy en día. Sin embargo, desde entonces aprendí que en el vínculo entre un profesional y los padres se juega una relación particular con la angustia. No se trata solamente del conocimiento que el médico pueda tener, sino de la confianza con que pueda ayudar a los padres a atender a su hijo.

Yo sentía muchos celos de los pacientes de mi padre. Además, mis padres tuvieron cinco hijos más. Soy el mayor de seis hermanos. Los celos (sentimiento edípico por excelencia) y la dificultad para tener amigos, que de ellos se desprendía, fueron uno de los motivos que me llevaron a psicoanalizarme desde joven. Con el tiempo, decidí que quería dedicarme al psicoanálisis también. Espero que se entienda que el Edipo fue para mí siempre mucho más que una teoría.

### ¿QUÉ QUIERE DECIR «PONER LÍMITES»?

Interrogar el Edipo es pensar el modo en que un niño atraviesa su relación con la ley. Una pregunta permanente de los padres cuando me consultan como terapeuta es la de los límites. Es un hecho curioso, ya que hay una suerte de contradicción en este tipo de planteo: le preguntan a un extraño cómo hacer para transmitirle a su hijo una norma de crianza que solo ellos pueden decidir.

Esta situación me recuerda la vez en que unos colegas muy prestigiosos me pidieron que atendiera a su hijo. Luego de escucharlos un rato, les pregunté (en chiste, pero con gesto serio):

«¿Ya probaron pegándole?». Se les transfiguró la cara, mi objetivo estaba cumplido. Mis colegas me estaban hablando de su hijo... como psicólogos. Y yo quería hablar con los padres, no debatir interpretaciones psicoanalíticas respecto de la causa del malestar de este niño que, por cierto, no se debía a otra cosa que la destitución de unos padres que no podían dejar de ver a su hijo desde el saber de la teoría. No por nada existe un refrán que dice: «En casa de herrero, cuchillo de palo».

Lo que transmite esta anécdota es un aspecto muy relevante, en la medida en que pone de manifiesto que muchos padres conciben la ley que representan como una operación exterior sobre la conducta. Ponerle límites a un hijo sería una especie de dosificación, entendida esta limitación como la reducción de una cantidad, la puesta en forma dentro de un espacio manipulable. De ahí las fantasías que, a veces a modo de chiste, suelen comentar los padres («le voy a poner una mordaza»); o bien los castigos imaginarios («te voy a encerrar en el baño») que muestran lo inútil de las penitencias cuando no son más que un manera de venganza encubierta.

En este punto, cabe una reflexión: ¿es posible pensar un límite que no actúe sobre quien lo promueve? Porque si es una ley, quien la aplica no puede quedar exceptuado. En una nación, cuando se promulga una ley para todos los ciudadanos, vale también para los congresistas, en la medida en que estos también lo son. Porque si no, caeríamos en una contradicción: o bien los congresistas no son ciudadanos y, por lo tanto, son seres superiores, o bien son seres inferiores —si no son ciudadanos— cuya capacidad para legislar sería dubitable. En última instancia, este es el problema de la transmisión de la ley entre padres e hijos. Y, por cierto, ¿cómo puede transmitirse una ley si no es de manera conflictiva? A veces nos ocurre escuchar a alguien que dice, después de tener que ponerle un límite a su hijo: «Me dolió a mí también».

Otro ejemplo. Una tarde acompañaba a mi hijo durante el momento del baño. Él jugaba con un barco que había armado con bloques, yo leía junto a él. Entonces el barco se desarmó y se angustió. Con autoridad y suficiencia, le dije: «Hijo, te voy a dar un consejo». Y él respondió: «No me interesan tus consejos».

¡Cuánta razón! A quien está angustiado no le sirven los consejos, que a veces se dan desde la fría distancia del espectador, y que nunca cumplimos (en los consejos decimos lo que hay que hacer, pero no lo que hacemos). Así entendí que mi recurso de darle un consejo se debió a que yo también me había angustiado con su angustia y, en lugar de estar ahí como padre, quise *hacerme* el padre, adoptar un rol abstracto, dos cosas muy distintas. Mi hijo necesitaba empatía, alguien que pudiera jugar con eso que él no, para volver a jugar él después, pero ahí estaba yo con mi síntoma, dispuesto a asumir la actitud del padre que sabe lo que hay que hacer.

Por suerte, en un segundo momento, se puede rectificar la posición inicial. Buena parte de las funciones parentales no consiste en hacer lo que hay que hacer, sino en poder leer los propios tropiezos y transformarlos. Así el pasaje por el síntoma nos permite conectar con algo de nuestra angustia y no adoptar una actitud rígida o de manual.

De manera corriente he visto que puede establecerse una diferencia entre un padre que encarna la ley —y, por lo tanto, también la sufre— y otro que se identifica con la ley. Un caso de este último tipo es el que puede verse en la situación de ciertos hijos de personas que socialmente ocupan un lugar de autoridad (jueces, políticos, militares), para los cuales es muy difícil aplicar una ley sin quedar en un lugar de excepción. En esta coyuntura, las consecuencias suelen ser más o menos dramáticas. Por ejemplo, pueden hacer «zafar» a su hijo de una pena, pero no saben cuánto mal le hacen. Todavía recuerdo el caso de una mujer humilde que denunció a su hijo cuando este robó un teléfono. La imagen de la madre en la televisión me conmovió. Decía: «Yo no puedo aceptar que mi hijo robe, me duele en el alma, pero no puedo». Qué ejemplar su actitud. Pienso, como caso en sentido contrario, en la situación de aquellos padres que pueden ir a discutir una nota a la escuela para que su hijo no se lleve una materia y, por lo tanto, arruine las vacaciones familiares.

A través del complejo de Edipo, el niño adquiere la conciencia de la ley; lo que implica vivir conforme a leyes que, por ejemplo, indican nuestra calidad ciudadana. Cuando enseñamos a decir «por favor»,

«perdón» y «gracias» estamos transmitiendo leyes que tocan lo más propio de lo humano, porque no podemos pedir que nos traten bien si no tratamos bien a los otros, porque el respeto es un lazo fundamental en el trato con el prójimo. Pongamos un ejemplo típico: un niño quiere un caramelo; un adulto se lo da y luego pregunta: «¿Cómo se dice?»; entonces el niño responde: «Gracias». Este niño no habrá aprendido la función de la gratitud, sino a decir lo que el otro espera escuchar cuando quiere algo. Llevemos la cuestión al extremo: el caso del adulto que de manera autoritaria exige que su hijo se comporte de manera educada. Es una situación vista mil veces en la vía pública y que, por lo general, produce vergüenza ajena. Lo cierto es que un niño aprende mucho más que palabras útiles (que puede usar según conveniencia) cuando se lo ha tratado con el respeto que esas palabras suponen. ¿Cuántos padres les piden a sus hijos las cosas en término de favor? ¿Cuántos les agradecen? ¿Cuántos se disculpan después de algún error en lugar de creer que semejante trato sería imprudente porque los llevaría a perder autoridad? La autoridad no es la impostura, como habremos de ver más adelante en este libro.

## ¡EL EDIPO ES COMPLEJO!

El Edipo, entonces, no es otra cosa que el nombre de la transmisión de una ley. Veámoslo ahora en la dinámica familiar: el padre no es quien prohíbe a la madre porque *está mal* desearla, sino que son sus celos (los del padre) los que motivan que reclame a la madre como esposa.

Este síntoma (los celos) inscribe la ley como un tercer término — el padre, la madre, los celos— en la relación entre el niño y la madre. Hoy en día encontramos muchos casos en los que padres (varones) consultan porque este síntoma amenaza la vida familiar. Un amigo lo decía de manera divertida en cierta ocasión: «Desde que ella me es infiel con mi hijo...». Y de manera eventual muchas mujeres (madres) padecen las diversas consecuencias subjetivas de la maternidad (que confrontan con frustraciones) de manera

insidiosa, por ejemplo, al sentir que ya no le gustan a su marido, que no podrán recuperar el cuerpo que antes tuvieron, etcétera.

Un padre solo transmite su relación conflictiva con la ley. Esto es lo que los psicoanalistas llamamos *castración* y no la amenaza trivial de que al niño le van a cortar el pito. Es lo que se refleja nuevamente en el dicho popular que citábamos antes: «En casa de herrero... », que demuestra que no son solo ideales los que un padre transmite, sino también aquellos puntos ciegos que quedaron irresueltos en su vida, en estado conflicto; ¿acaso no son conocidos los casos de hijos de funcionarios públicos (políticos, jueces, etcétera) que tienen problemas con la Justicia? En una escala menor, podría pensarse en la situación de aquellos padres que, decididamente, quieren evitar que sus hijos adquieran un hábito y, con el tiempo, el niño lo adquiere (por ejemplo, fumar). Recuerdo el caso de alguien que me decía que no entendía por qué su hijo jugaba a fumar si él siempre se había cuidado de no fumar frente a él. ¡Qué ingenuo! ¡Creer que a un niño se le puede ocultar algo! Quizás si hubiera sido un fumador decidido, su hijo hubiera rechazado el hábito; sin embargo, era el caso de aquellos que, desde que fuman, quieren dejar de fumar... Ya lo decía Serrat en su célebre canción: «Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones», frustraciones que tienen que ver con aquellos conflictos que no terminamos de resolver. Y donde hay conflicto, hay deseo y ley al mismo tiempo, en tensión.

La noción freudiana de complejo de Edipo, entonces, permite desbancar las concepciones que hoy en día pretenden pensar la crianza como un proceso adaptativo. La intervención del padre, además, es el referente de un modo no autoritario de autoridad. Poco importa que el padre sea varón o no. La paternidad es una *función* que establece que, ante un conflicto con un deseo, podamos —a pesar de la angustia— aceptarlo como un factor de crecimiento. Sin esta función, adoptamos una actitud pasiva, permanecemos en la posición infantilizada de dejar que las cosas nos ocurran o, simplemente, reaccionamos a la circunstancia. El padre es una función que nos permite ser fuertes en los momentos más difíciles, no porque nos identifiquemos con un ideal, porque a la hora de atravesar conflictos no hay ideal que valga. El mejor ejemplo para

dar cuenta de esta función paterna es el inicio de la novela *El gran Gatsby* de Francis Scott Fitzgerald:

En mi juventud, mi padre me dio un consejo que desde aquella época no dejó de darme vueltas en la cabeza. «Cuando tengas ganas de criticar a alguien, tené en cuenta que no todo el mundo tuvo tus mismas oportunidades».

Así puede verse que el padre no transmite lo que hay que hacer, sino un criterio, una línea de conducta, una ética.

El padre no es una referencia idealizada —que puede ser aplastante— sino un principio ético que propone, y no prohíbe la satisfacción (sería inútil), sino que plantea cómo recuperarla a través del lazo con los otros. Es lo que escuchamos cotidianamente en aquellas personas que, por ejemplo, elaboran una vivencia angustiosa, como puede ser un temor de embarazo en una joven, con una fantasía que, para este caso, podría ser —después de confirmar que no es cierto— pensar: «En realidad, no hubiera sido algo tan malo, estoy algo triste porque no se dio...». De este modo, en este caso el deseo de un hijo puede aceptarse cuando ya no es posible. Eso demuestra que el deseo no existía antes de que la posibilidad estuviera perdida. Así es que muchas personas descubren lo que en verdad quieren, a través de la pérdida. Y esta pérdida indica lo propio de la función paterna: que el deseo no es impulso, sino que requiere atravesar una ley, sujetarse a una ética, que no es cuestión —en el caso en que pensamos— de traer un hijo al mundo así como así, sino que el deseo necesita una ley de cuidado y responsabilidad.

Una ley no es una regla. Una ley transmite un criterio, una regla dice qué hacer. Este es un aspecto fundamental. Muchas veces me encontré con padres que intentan disuadir a sus hijos respecto de que no deberían hacer tal o cual cosa «porque no (te) conviene». Esta reducción de la ética a un mero instrumento individual me resulta penosa. El descubrimiento más importante del psicoanálisis es que nuestros conflictos tienen un fuerte valor ético, porque en el desgarramiento moral es que podemos vivir una vida humana que no sea acomodaticia, cuyos actos comprometan más allá de cualquier ventaja o beneficio, porque la capacidad de decidir actúa

sobre lo más íntimo de nuestra vida: lo que habremos de ser. Al decidir, no elegimos entre una cosa u otra, sino a nosotros mismos.

Cuando hoy en día me encuentro con padres que reniegan de que sus hijos no tienen límites, y me preguntan cómo hacer para «domesticarlos» un poco, no puedo evitar mirarlos —en el sentido más humano de la expresión— e intentar interrogarlos respecto de su propia posición ante el deseo y la ley. Nadie puede transmitir lo que no aceptó recibir. Esto no quiere decir culpabilizarlos, sino todo lo contrario. Porque solo los locos se creen inocentes. Y porque la culpa es el afecto ético por excelencia.

De regreso a la anécdota del comienzo, quisiera añadir otra historia familiar que ilustra bien un rasgo propio del Edipo (¡del mío!). Mi padre y mi madre eran de equipos de fútbol rivales. Cuando era niño, elegí el club de mi padre, pero nunca me sentí muy conforme. Luego de unos años, elegí un equipo que no era ninguno de esos dos. Al poco tiempo me dejó de gustar el fútbol. Durante toda mi juventud, siempre la suerte (que es otro nombre del inconsciente) quiso que mis novias fueran del club de mi madre. Para ese entonces, ella había cambiado y se había hecho fanática del equipo de mi padre. Hoy en día, mi hijo eligió el equipo que era de mi madre (y que ya no es suyo). Yo puedo felicitarlo y acompañarlo en su elección, porque ya no es incestuosa para mí. Ahora nuevamente me gusta el fútbol.

*A través del complejo de Edipo, el niño adquiere la conciencia de la ley.*

# 5

## ¿CÓMO RETAMOS A UN NIÑO?

«Es que no me tienen paciencia», decía ese hermoso personaje que inventó Roberto Gómez Bolaño. Ese niño eterno, el Chavo del 8, cuyo programa cada tanto vuelve a transmitirse en la televisión aunque pasen los años. La frase del Chavo toca una fibra fundamental en la crianza de los niños, me refiero a lo difícil que es tener la actitud paciente que nos permita hablarles sin hacer otra cosa. El diálogo con un niño siempre transcurre mientras estamos cocinando, guardando la ropa, haciendo las compras, o llegando tarde a un lugar. A estas variables que existen desde siempre, habría que añadir las que imprimen las nuevas tecnologías. Todos hemos visto a esos padres que van con sus hijos por la calle mientras hablan por teléfono o responden un Whatsapp. Recuerdo el caso de un niño que, en cierta ocasión, me dijo que ¡estaba celoso del celular de su mamá!

Sin embargo, no se trata de asumir una posición moralista. No vamos a cambiar el mundo diciendo lo que tenemos que hacer. La cuestión es cómo vivir mejor en el mundo que nos tocó en (buena o mala) suerte y que sea el arte de encontrar una mejor vida lo que introduzca las modificaciones que necesitamos. No las ideas u otras abstracciones. Vivimos saturados de comentarios de gente que nos dice lo que tenemos que hacer. Por lo tanto, quisiera detenerme a continuación, primero, en la descripción de ciertos matices que toma la crianza de los niños para algunas madres y padres; para, luego, plantear la pregunta más importante: ¿de qué manera conviene reprender a un niño?



## SOMOS PADRES AGOTADOS

Las consecuencias subjetivas de la maternidad reflejan parte de la queja habitual de muchas mujeres de nuestra época: quedan divididas entre el tiempo para el trabajo y para la crianza; asimismo, ya no pueden disponerse a la vida social con la misma frecuencia con que lo hacían en otro momento; en última instancia, viven agotadas... «¿Sabés hace cuánto que no veo una película completa?», me decía en cierta ocasión una paciente. «Ni hablar de ir al cine, en la tele te digo...», continuaba.

En algunos casos, estas consecuencias subjetivas se desarrollan en una posición reivindicativa, exigente de que el marido no solo participe del costo, sino que también lo sienta en carne propia: «Si vos estuvieras en mi lugar...», se enuncia ese reproche que no busca empatía, sino desplazar el padecimiento para recuperar una entronización del dolor materno. Es lo que ocurre en esos casos en que la mujer degrada a su pareja a ser una suerte de asistente cotidiano: él no puede ocuparse, porque tampoco ella delega el cuidado (no se trata de los casos en que ambos en la pareja comparten la crianza), sino que haber sido madre deja a este tipo de mujeres en una posición de deuda invertida ya que «se les debe» auxilio. Haber sido madre, en estos casos, autoriza a un reclamo perpetuo... que se parece más al de la niña irresponsable que al de una mujer.

Porque la renuncia está en el corazón de las funciones parentales, y es lo que a su modo también padece el varón cuando es padre. Si tiene la fortuna de ser un trabajador, seguramente no tendrá la suerte de pasar con sus hijos el tiempo que quiere. Y si no trabaja, es muy probable que esté lidiando con los problemas de la inserción laboral como para estar atento a sus hijos todo el tiempo que quisiera. En última instancia, la paternidad se organiza en torno a esta renuncia paradójica: solo puede instituirse como padre quien se ha privado en cierta medida de su hijo. En muchos casos esta circunstancia retorna en autorreproches como «no puedo verlos crecer», o bien con la caída de un ideal adolescente como «yo me había prometido no hacer lo mismo que mi viejo, y acá estoy, en la misma». Eventualmente produce una reconciliación con la

generación precedente, y una mayor comprensión de que la vida no se realiza a través de utopías heroicas sino con el retorno de los mismos síntomas, una y otra vez.

En este punto, entonces, cabe plantear la pregunta: ¿qué transmite un padre si no su privación? ¿Qué lo hace padre, si no la apuesta a ser trascendido por el hijo? La relación entre padres e hijos nunca es dual, sino que incluye la cadena generacional (con al menos tres términos). Por eso es que los psicoanalistas siempre prestamos atención a los árboles genealógicos de nuestros pacientes, y no nos quedamos con simples descripciones psicológicas acerca de cómo fueron su papá o su mamá.

La paternidad representa en lo psíquico la función del linaje. Y da lo mismo que esta función la ejerza un hombre o una mujer. Porque también encontramos hoy en día varones que reniegan de las consecuencias que la paternidad les impone. Desde un punto de vista freudiano, la consecuencia fundamental radica en desplazar el vínculo de erotismo sublimado —ese que no busca una satisfacción directamente sexual— a la relación con los hijos, y no ya a los semejantes. Como en cierta ocasión me decía un paciente: «A los 20 esperaba que llegara el viernes para salir con mis amigos; a los 30 esperaba que llegara el sábado para juntarnos a jugar al fútbol y comer asado; ahora espero el domingo a la mañana para ir a la plaza con mi hijo». Por supuesto que esto no quiere decir que el padre deba dejar de tener amigos o vida social. Sí quiere decir que el erotismo adquiere una nueva vía de elaboración, que en nuestros días suele ser sintomatizada por muchos varones, en particular aquellos que se sienten tironeados por las obligaciones que la paternidad impone.

Si en otro tiempo el hombre mantenía una suerte de vida paralela fuera de la casa (con la idea quizás de mantener el «ejemplo» dentro), actualmente no solo no tenemos dificultad en erotizar el vínculo con nuestros hijos sino que se encuentra muchas veces muy erotizado, a un punto tal que el padre no puede considerarse con autoridad suficiente: ahora, el padre juega con sus hijos como si fueran amigos, comparte experiencias como si estuvieran en la misma serie (generacional).

Un padre transmite el esfuerzo que la paternidad le impone. Por ejemplo, recuerdo el caso de un hombre que contaba cómo jamás se había preocupado por el dinero... hasta que tuvo un hijo. La aparición de un síntoma en relación con el ahorro, fue un efecto del nacimiento de su primer hijo. Ahora bien, este síntoma es algo positivo, ya que le hace lugar a ese nuevo rol que es la paternidad, con la expectativa de un futuro y una herencia. Y ahí donde falten estas coordenadas de filiación, podemos hablar de muchas cosas (tutor, persona a cargo, etcétera), pero no de paternidad.

## EN BUSCA DE LA PACIENCIA PERDIDA

Ahora bien, pasemos al segundo punto. Una de las tareas más difíciles en la crianza de un niño radica en saber cómo retarlo. Porque para retarlo es preciso, ante todo, tener paciencia, para que el castigo no sea una mera descarga de nuestra impotencia. Muchas de las penitencias y castigos suelen ser inútiles, muchas veces no atienden a la particularidad del niño al que se dirigen.

Para que a un niño se lo pueda sancionar, debe tener algún tipo de relación con la idea de Ley. Esta noción no se consolida antes de que un niño pueda sentir culpa, y la culpa es un fenómeno primario en la infancia... pero que puede ser excesivo. Dicho de otra manera, la aparición temprana de la culpa en los niños se asocia a una fantasía, la de que el *Otro* se enoje. Es algo que se verifica cotidianamente: los niños pueden decir perdón mucho antes de aceptar un regaño, es decir, no responder al castigo y, para el caso, piden disculpas de manera compulsiva como una manera de anular el incidente que puede hacer enojar al adulto.

Esta fantasía es propia de la fase anal del desarrollo. Es recién con la fase fálica (hacia los 4 o 5 años) que un niño puede inscribir psíquicamente la idea de responsabilidad y no permanecer en una expiación sacrificial, de deuda culpable, con respecto al otro. En esta etapa, el niño puede comprender que ha vulnerado algún tipo de principio, que cae sobre su propia conducta, sin que eso implique el delirio de culpabilidad. Para Freud, esta norma está relacionada con la diferencia de los sexos y, en particular, con la interpretación

de que si las niñas no tienen pene es porque «algo habrán hecho» y, por lo tanto, han sido castigadas. Para Freud pensar la diferencia entre los sexos no es un modo de pensar estrictamente una cuestión de género, sino ubicar cómo en el inconsciente la diferencia entre varón y mujer remite a la noción de castigo, en la medida en que la oposición fálico-castrado supone que el segundo término perdió el falo por efecto de una acción que no correspondía.

Pongamos un ejemplo. Si a un niño de 2 años se le plantea que ha cometido un desatino y se le dice que se irá a dormir sin postre, lo más probable es que pida perdón y luego espere comer el postre. Será inútil convencerlo de otra cosa. Mientras que un niño en la etapa fálica sí estará en condiciones de aceptar el castigo; a regañadientes, pero lo aceptará quizás con la condición de que, si se porta bien, obtendrá el premio luego.

Esta última observación es muy importante, porque permite introducir un problema habitual hoy en día. Muchas veces un niño pide algo, y los padres responden: «No te merecés un premio», y frente a esta situación el niño realiza un berrinche espectacular. La escena es lo suficientemente habitual como para que la comente. Y lo primero que habría que destacar es que el niño tiene razón; porque quien interpreta el pedido en términos morales es el adulto, mientras que el niño no había hecho más que pedir algo. En este punto, es un problema que los adultos evalúen a los niños desde una perspectiva de premios y castigos, y olviden que solo en contadas situaciones se nos presentan dilemas éticos. En otras palabras, la mirada punitiva de los adultos hacia los niños no es más que un modo de sacarse de encima lo incómodo de su demanda. El adulto asume una falsa moral para encubrir su falta de paciencia.

Por otro lado, esta escena lleva a un segundo nivel. Me refiero a que el adulto induce culpa en el niño, es decir, lo hace sentir culpable por algo que hizo antes y por lo que, en aquel entonces, no fue sancionado. En este punto, el berrinche es una respuesta sensata frente a lo enloquecedor de la maniobra del adulto. La cuestión es importante porque, incluso para niños más grandes, vuelve a instalar lo propio de la etapa anal: en cualquier momento se puede haber hecho algo de lo que se tiene la culpa.

En todo caso, es preferible que un adulto responda que no tiene ganas de comprarle algo, que no le alcanza el dinero, que más adelante lo comprará si se dan tales o cuales condiciones, en fin, algo más propio de un diálogo honesto en el que el adulto también se implique como parte interesada y no actúe una falsa autoridad.

Hoy por hoy muchas veces los adultos dicen que los niños no respetan la autoridad. Creo que antes de afirmar enfáticamente esta actitud, también cabría pensar qué nos pasa a los adultos cuando tenemos que ocupar ese rol, ¿no lo hacemos a veces desde un lugar impostado y culpabilizante? De esa forma, desplazamos en el niño la impotencia que nos produce encarnar la autoridad.

Encarnar una posición de autoridad no se trata de actuar con firmeza o hacerse el intransigente, sino —como desarrollé en esta parte del libro— que cada uno esclarezca para sí mismo cuáles son sus conflictos y puntos débiles, porque no podrá poner un límite sin que le duela a sí mismo; porque nadie puede encarnar una ley sin vacilar, pero esas vacilaciones y debilidades, cuando se las conoce, pueden ser también fortalezas para una transmisión honesta y afectuosa.

*Para retar a un niño es preciso, ante todo, tener paciencia, para que el castigo no sea una mera descarga de nuestra impotencia.*

## Capítulo 3

# CUESTIONES DE CRIANZA EN LA VIDA COTIDIANA

# 1

## NO SE QUIERE DORMIR...

En el transcurso de una sesión, los padres de Matías, de 9 años, me comentaron que su hijo no quería sentarse a la mesa, que daba mil vueltas para bañarse, que era muy difícil conseguir que se fuera a acostar por las noches. «Es muy vueltero y distraído», me dijeron. Mientras conversábamos, el padre tenía su celular en la mano, lo hacía girar (la palabra *vueltero* resonó en mi cabeza) y, de a ratos, lo miraba. A veces respondía un mensaje. Alcancé a observar también que la pantalla se ponía azul como sucede cuando uno inicia Facebook. Después, sonrió ante una escena que no pude conocer. En realidad, en ese rato él nos estaba ignorando a su esposa y a mí mientras hablábamos de su hijo. En ese momento me pregunté: ¿quién es el distraído? ¿Qué nombra este término sino un aspecto de la dinámica familiar, en lugar de un rasgo del niño?

Trabajar con este tipo de situaciones es complejo. En mi práctica, considero que es fundamental no culpar a los padres, ya que si están frente a un terapeuta es porque la culpa inconsciente ya hizo su trabajo. ¿Acaso no vienen a verme, a mí que soy un extraño, para pedirme que los ayude con algo que no pueden manejar? Como se sienten culpables, están dispuestos a pagar por el tratamiento. Eso ya es muy importante. Por lo tanto, uno de los objetivos del trabajo con ellos tiene que ser reducir ese sentimiento de culpabilidad para que puedan volver a ocupar el lugar parental.

NO HAY PADRES PERFECTOS

En absoluto se trata de idealizar las funciones paterna y materna. Como alguna vez escribió el psicoanalista Bruno Bettelheim en *No hay padres perfectos* (1987). Y buena parte de la crianza de un niño consiste en la transmisión de hábitos compartidos, antes que en el adiestramiento a través de ideales y normas.

La infancia es un momento de constitución de hábitos. Es cuando somos niños que aprendemos las cosas más importantes de la vida. Por cierto, es a través del juego que nuestra costumbre se organiza. Esta relación entre los hábitos y el juego es algo que ha destacado el filósofo Walter Benjamin —en su ensayo «Juguetes y juego» (1928)— en los siguientes términos:

El juego, y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito. Comer, dormir, vestirse, lavarse, tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, con versitos que marcan el ritmo. El hábito entra en la vida como juego; en él, aun en sus formas más rígidas, perdura una pizca de juego hasta el final.

A partir de esta observación, puede pensarse en el modo en que —por lo general— un niño se inicia en las primeras comidas (por ejemplo, a través del juego del avioncito); o incluso podríamos notar cómo una actividad que consideraríamos instintiva, como el dormir, requiere también ser enseñada. Sin duda un niño se cansa, o bien tiene sueño, pero el dormir es un hábito que, muchas veces, requiere del adulto para ser introducido, a través de bajar las luces de la casa, disminuir las voces y los sonidos, preparar la habitación, entre otras estrategias.

Por último, lo interesante en el comentario de Benjamin es que esa iniciación se realice a través del juego entendido como ritmo, como forma de organización temporal. He aquí el sentido de por qué el mundo de los niños está envuelto con canciones y, prácticamente, el tiempo de la infancia es profundamente musical.

## LOS HÁBITOS DE LA CRIANZA

Ahora bien, ¿qué ha pasado en los últimos años, cuando nos encontramos con que muchas veces se nos consulta —a los



terapeutas— por los malos hábitos de los niños? En términos generales, cuando se habla de *malos hábitos*, suele hablarse más bien de la falta de ellos. Así, los padres que consultan nos confían que no saben cómo hacer para que su hijo guarde sus juguetes, o bien para que no deje tirada la ropa, entre otras cuestiones. Se trata de un hecho curioso, en función del cual me pregunté con frecuencia: ¿qué podría decirle un psicoanalista a un padre respecto de la situación de que su hijo no cumpla con las pautas mínimas de convivencia en un hogar?

En efecto, la mayor parte de las veces consideré que no se trataba de un síntoma del niño, sino de un aspecto de la relación con los padres y de la posición de estos últimos. En suficientes casos suelo corroborar la actitud de padres destituidos de su función antes que de niños ingobernables. En cierta ocasión, por ejemplo, recuerdo que una madre me dijo, con aire de broma: «Es increíble cómo se porta con vos, ¿no querés venirme a casa unos días?», a lo que respondí con seriedad, especialmente porque me interesaba que escuchara el significado de su inquietud: «¿De veras usted preferiría que yo me ocupe de la crianza de su hijo?».

Es decir, el sentido latente de la denuncia de la falta de hábitos en los niños remite a nuestro modo habitual de relacionarnos con ellos. ¿Qué tiempo dedicamos a compartir experiencias con nuestros hijos? De acuerdo con los términos de Benjamin, ¿cuántas veces abandonamos la libertad de aprender jugando, al pedir que el niño realice nuestros deseos como por arte de magia? Pedimos a los niños que se adapten a nuestro cansancio, a nuestra demanda de que se dejen alimentar de manera prolija y ordenada, que se bañen sin rodeos; en definitiva, esperamos que realicen de manera eficiente las más diversas actividades, cuando el mundo de la infancia avanza en sentido contrario al de la utilidad y la ganancia de tiempo.

En resumidas cuentas, diría que si la mayoría de las veces los niños no se incluyen en el uso habitual del tiempo, es porque antes no los hemos invitado a incluirse en este aspecto de la vida cotidiana.

Recuerdo el caso de una mujer que me contó una situación ilustrativa con su hija, Josefina, de 11 años, refractaria a los tiempos

de la mesa. En la entrevista le pregunté: «¿Usted cocina con ella o prepara rápido la comida y luego espera que venga y coma?». En ese momento, la mujer recordó con nostalgia cómo, cuando era chica, jugaba con su abuela a cocinar. A partir de este auxilio de la memoria, pudimos conversar acerca de su preocupación (¡la de la madre!) porque la casa estuviera siempre ordenada. Gracias a este movimiento trabajamos juntos su dificultad para soportar lo insoportable que puede ser un niño haciendo enchastre.

## SE APRENDE JUGANDO

Muchas veces creemos que tenemos que hacer todo rápido —como cuando estamos en el trabajo, como si vivir en familia fuera un trabajo más—, y pensamos que el juego de los niños es algo que ellos hacen por su cuenta, que deben dejar a un lado para venir a encontrarse con los adultos. A propósito de esto, traigo a colación el caso de un padre que me contaba que su hijo de 3 años no aceptaba dormirse a la hora en que lo enviaban a la cama. Mientras hacía el relato de la cuestión, chequeaba algo en la agenda de la tablet; entonces, le pregunté: «Y, ustedes, ¿qué hacen cuando lo acuestan?». Era muy difícil que el niño se durmiese si esperaban que lo hiciera sin atender a que inicialmente se trataba de dormirse con él, acompañarlo a ese estado de pesadez que es la duermevela y la entrada en el sueño. Este mismo niño, en otra oportunidad, le había dicho a su padre —que lo enviaba a jugar mientras él se ocupaba de cortar el pasto—: «Lo que pasa es que con vos no se puede hacer nada». ¡Cuán apropiado este diagnóstico! Cuánto nos cuesta compartir nuestras actividades con los niños, o bien prestarles nuestros objetos: «Eso es de papá» (o de mamá), decimos, cuando en realidad es necesario que los niños experimenten con nuestras cosas si queremos que se identifiquen con nosotros. Por lo demás, desde muy temprano sabemos que el primer juego que se aprende en el jardín de infantes es el de prestar lo propio. Para los niños vale la exigencia dar lo suyo, mientras que los adultos trazamos un línea estricta para su ingreso. Recuerdo el caso de unos padres que habían puesto llave en su habitación, para

que el niño no ingresara, mientras que el día que este les prohibió el ingreso a la suya sin golpear, lo consideraron un acto inadmisibile.

Para concluir, entonces, una última reflexión sobre el juego y los hábitos: mucho antes de estar preparado neurológicamente, incluso de decir una palabra, el ser humano se dispone al juego. Esta capacidad es la que lo diferencia de los animales que, a decir verdad, no juegan. El gato que corre detrás de un ovillo, repetirá de modo constante ese reflejo innato. El perro que busca un palo a la distancia, despliega una forma elaborada y tímida del instinto de persecución. Sin embargo, jamás veremos a un animal jugar a esconder algo; sin duda, los animales esconden objetos, pero no juegan a hacerlo por el mero placer de volver a encontrarlos.

En el caso de un niño, todos los primeros juegos consisten en el arte de manifestar la alternancia entre lo que aparece y desaparece como la sabanita, la propia cara entre las manos, la escondida, el juego del paquete, la búsqueda del tesoro, el veo-veo, por nombrar algunos. Con eso que se esconde, se pone entre paréntesis nuestra vida utilitaria, para que el único tiempo que importe sea el de la complicidad de la búsqueda.

En última instancia, todo hábito nace en la complicidad del juego; y este último proviene de la capacidad que el adulto tenga de imprimirle un ritmo distinto al ajetreo cotidiano. Adquirir hábitos no es coleccionar destrezas —un perfeccionamiento adaptativo—, sino un aprendizaje de los tiempos que los otros comparten con nosotros.

Que un niño quiera dormir no depende de una función fisiológica. A lo sumo, por efecto del cansancio, tendrá sueño, pero ocurre que muchas veces no por tener sueño un niño se quiere dormir. ¡Suele ocurrir más bien lo contrario! Así los padres nos damos cuenta de que nuestro hijo tiene sueño porque se pone fastidioso, demandante, etcétera. Es con el tiempo que un niño puede empezar a decir que se quiere ir a dormir, que puede acostarse hasta quedarse dormido, pero antes que eso es importante que se constituya el hábito junto con los padres.

La primera cama de un niño son los brazos de sus padres. Qué importante no olvidar esto, porque la cuna y luego la cama son desplazamientos de ese primer lugar privilegiado para descansar. Ir

a dormir con un niño es jugar con la ceremonia de la cama como un espacio acogedor, al que primero los padres acompañan, e incluso a veces pueden permanecer junto a ella durante un tiempo. Siempre es gratificante cuando puede verse a un niño satisfecho con su cama, cuando se ha apropiado de ese lugar como un espacio cómodo y seguro, pero ese trabajo no es solo suyo. Me gusta la expresión «acompañar a dormir», porque refleja bien el papel de los padres como puente hacia la cama. A veces algunos niños se duermen encima de los padres mientras estos hacen otra cosa, otras veces se recuestan en sus piernas, en fin, son múltiples las variantes que muestran que los padres somos puentes. En este caso, puentes hacia el sueño.

*La primera cama de un niño son los brazos de sus padres.*

## 2

### SE METE EL DEDO EN LA NARIZ...

Durante la década de 1990, en seis temporadas consecutivas, una de las series más exitosas de la televisión fue *La niñera* (*The Nanny*). Versión contemporánea de Mary Poppins, la joven Fran Fine es una mujer que lidia con el cuidado de tres niños, hijos de un millonario viudo. Todavía hoy en día, de vez en cuando, los capítulos se repiten en la televisión local. Incluso hubo una adaptación argentina cuya protagonista fue la actriz Florencia Peña. El éxito de la serie, en cualquiera de sus formas, implica suponer que alguna fantasía de los espectadores se puso en juego. Siempre que una producción cultural trasciende a su generación, es porque toca algún nudo íntimo del desarrollo del ser humano. Lo demuestra esa película que lanzó al estrellato al joven actor Macaulay Culkin, y de la que hubo más de una parte —y hasta un dibujo animado—: *Mi pobre angelito*. ¿Qué niño no teme ser olvidado por sus padres? ¿O qué padre no teme perder al hijo? Estas preguntas reprimen una de las fantasías típicas de la niñez, que es, a la inversa, la del niño que se pierde a propósito, para que sus padres lo busquen y así ver cuánto lo quieren. Los niños no se extravían por distracción...

Ahora bien, respecto de *La niñera*, ¿cuál podría ser el atractivo de una mujer que cuida a los niños de un viudo? Recordemos que un precedente de esta serie es la que en Latinoamérica se llamó *Blanco y negro* (en Estados Unidos: *Diff'rent Strokes*) en la que un millonario viudo (¡otra vez!) adoptaba a dos niños afroamericanos de Harlem para criarlos en su mansión en Park Avenue. Junto con la hija del millonario, nos encontramos de nuevo con tres niños y las peripecias de quienes deben acompañarlos a crecer.

El punto en que *La niñera* expone un aspecto primordial de la crianza se relaciona con el conflicto entre intereses y amor: no hay dinero ni, por lo tanto, trabajo remunerado que pueda satisfacer el cuidado de un niño. ¡Menos el de tres! Y aquí el valor simbólico de este número es clave, ya que muestra la imparidad que trasciende al niño solo y a la pareja de hermanos. Mary Poppins cuidaba a dos niños prolijos a los que debió enseñarles el sentido de la infancia. *La niñera*, en cambio, se parece más a la madre contemporánea que trajina con la fatiga de las demandas infantiles, siempre al borde de perder el límite... que solo recupera gracias al amor.

En un capítulo de la cuarta temporada (1996-97), titulado «La nariz sabe» (en inglés hay un juego de palabras homofónico: *The Nose Knows*) Fran consulta a un psicoanalista. El profesional la ayuda con sus problemas, dado que representa el saber que puede orientarla con sus crisis cotidianas. Al principio todo va bien, hasta que en un determinado momento, luego de una sesión, la niñera se encuentra con su terapeuta en el cine y, cuando lo va a saludar, ve que el hombre realiza el más aborrecible de los actos infantiles: se mete el dedo en la nariz.

De este modo, el psicoanalista queda inicialmente degradado, pero la pérdida del ideal tiene finalmente una función virtuosa: permite entablar un diálogo más humano y cálido. El terapeuta le permite conectar con un aspecto infantil sin tener que reprimirlo. Muchas veces los rechazos más enfáticos de ciertas conductas hablan más de algo nuestro que de un problema objetivo.

## UN SUSTITUTO DE LA MASTURBACIÓN

Entre los hábitos que los padres suelen repudiar en sus hijos, encuentra un lugar propio el meterse el dedo en la nariz. Siempre resulta curioso el modo en que los adultos reprenden este acto con las más diversas justificaciones (desde la higiene hasta la conformidad social), al punto de que podría decirse que, cuanto más acendradas son las quejas, más se pone de manifiesto la represión que recae sobre lo olfativo; es decir, la represión de lo olfativo tiene que ver con los padres. Los niños no sufren esa represión hasta un

momento tardío; de ahí, por ejemplo, que pidan ir al baño y, sentados en el inodoro, quieran conversar como si el olor no fuera parte de la escena.

Si bien la pregnancia de los olores en la vida cotidiana ocupa un lugar privilegiado, relacionado con la represión del erotismo anal — ya que no hay pulsión olfativa, sino que lo olfativo tiene como base los excrementos, lo vinculado con los olores nace de la pulsión anal —, se añade un segundo aspecto para pensar la incomodidad que genera el dedo en la nariz. Un carácter fundamental de este órgano radica en que el interior está recubierto por una mucosa; por lo tanto, puede ser estimulada y convertida en fuente de satisfacción. He aquí el motivo central (e inconsciente) del reproche adulto al niño: meterse el dedo en la nariz es un equivalente del autoerotismo infantil, que los padres con *justicia* critican para deshabituarse al niño de un placer masturbatorio.

En este punto, más allá de la reconvención al niño que *juega con los mocos* —sin duda, un tipo de experiencia lúdica que transforma el autoerotismo en un goce fuera del cuerpo—, cuyo alcance social queda a criterio del método de crianza de cada familia, importa subrayar la pregnancia que el placer masturbatorio puede tener en la infancia.

En este punto, podrían preguntarme, ¿qué se hace si el niño se mete el dedo en la nariz? Cada cual hará lo que considere adecuado, pero lo importante es estar advertido de que prohibirlo es inútil y que este hábito tiene un fundamento profundo y emocional, que a veces dura un tiempo y, luego, desaparece. Criar a un niño no es saber qué hacer, sino soportar los tiempos de desajuste que implica el crecimiento.

## LA PRESENCIA DE TICS

Una derivación del placer masturbatorio se encuentra en la presencia acusada de tics, aunque no siempre estas breves acciones compulsivas están vinculadas con el autoerotismo. Aquí cabe una pequeña digresión: por un lado, sucedáneos del goce, los tics son una metamorfosis desfigurada y por eso su aparición suele

encontrarse a partir de los 4 años —en connivencia con la incorporación a espacios escolares— y en esta línea pueden considerarse otras actividades corrientes como suelen ser las de comerse las uñas o rascarse la cabeza (independientemente de la presencia de piojos), entre otras.

Por esta vía, la destitución del goce infantil se realiza a través de la sexualización de conductas defensivas como puede ser el tic. Este es el estilo que suelen tomar las diferentes compulsiones, o al menos las más habituales, en la infancia. Esta es una forma rígida de crecimiento, que demuestra cierta fragilidad en la capacidad de elaboración de los impulsos sexuales.

Por otro lado, una segunda vía se advierte a través de inhibiciones, es decir, la imposición de autolimitaciones como un modo de sofrenar las exigencias de lo sexual y no exponerse de este modo a situaciones en las que puedan satisfacerse los impulsos. Esta vía es igualmente costosa para el crecimiento y, en muchos casos, implica un impacto que afecta la capacidad de simbolización en el niño. Una inhibición es una restricción de alguna de las funciones del yo que se vinculan con la alimentación, la locomoción y la sexualidad. Por ejemplo, un niño que se aísla o se vuelve introvertido, al punto de que eso limita sus relaciones sociales, lo hace porque de esta manera contrarresta fuertes impulsos con los que teme dañar esos vínculos. Se recluye, entonces, y esta inhibición impide que pueda adquirir formas simbólicas de relación con los semejantes. Este aspecto no debe confundirse con la incidencia de la represión, sino con una deslibidinización más general y que no se expresa a través de síntomas específicos —como aquello que se reprimió y vuelve de alguna manera—, sino a través de indicadores en la esfera volitiva: pérdida de interés, aburrimiento, acedia.

Ahora bien, de regreso a la cuestión de los tics, no solo pueden esclarecerse como una cuestión defensiva, ya que también hay acciones compulsivas que sortean este efecto. Estos son los casos más complejos, donde —para trazar una distinción— el tic no es sustituto sino un equivalente de la masturbación o, dicho de otra manera, hay identidad entre el tic y el goce y no reacción en sentido contrario que sería si el tic le hiciera sentir goce.



En estos casos la intervención debe ser muy precisa, no solamente desde el diagnóstico, sino también desde la orientación terapéutica ya que podría tratarse de casos muy diversos, como una forma de activación temprana de la sexualidad, —como la que se verifica en situaciones de abuso— o bien sobreexcitación erógena como efecto de otros factores coyunturales.

Por último, en relación con la inhibición cabe una reflexión suplementaria, ya que como tal no debe ser estigmatizada o considerada peligrosa, en la medida en que el pensamiento es una forma de inhibición del acto o, mejor dicho, pensar es un acto que inhibe el acto espontáneo. De este modo, la inhibición no solo podría llevar a la deserotización, sino que también puede ser la causa del deseo más normal de la infancia, aquel que se realiza a través de la curiosidad (como una forma sublimada del deseo de ver) y que es la puerta de entrada a la constitución psíquica de la inteligencia y el desarrollo cognitivo. En este punto, para concluir, una vez más quisiera destacar que no hay distinciones rígidas entre lo normal y lo patológico en la infancia, sino que veces la cuestión tiene que ver más bien con una diferencia que es cuantitativa antes que cualitativa.

*Criar a un niño no es saber qué hacer, sino soportar los tiempos de desajuste que implica el crecimiento.*

### 3

## NO SE QUIERE BAÑAR...

En cierta ocasión, los padres de Germán, de 10 años, me comentaban el tiempo que les tomaba conseguir que su hijo aceptara ir a bañarse, y que hasta habían llegado a soluciones de compromiso —como comprarle cosas— o bien a desplazar («cinco minutos más», algo que se le consiente a un niño más chico) el momento del baño hasta la hora de la cena, que acababa por modificarse cada día. Terminaban enojándose y temían llegar a una situación de violento forcejeo.

Antes que una maniobra punitiva («si seguís dando vueltas, no vas al cumpleaños del sábado»), dado que era el caso de un niño de 10 años, pensamos juntos que bañarse a determinada edad no puede ser ya una demanda parental, sino un hábito que el niño debe asumir como propio. Por lo tanto, se planteó introducir una condición y la intervención fue concreta, alcanzó con decirle: «Para la hora de la cena tenés que estar bañado si querés sentarte a la mesa con nosotros, ya estás grande y no vamos a cenar con alguien transpirado». De este modo, para un niño de esta edad, fue más importante empoderarlo para que quede en él la decisión y, al mismo tiempo, ofrecerle una imagen de sí como la de quien puede hacerlo.

### «HAY QUE» LAVARSE LA CABEZA

Jamás en mi vida conocí a un niño —salvo casos de patologías severas— que disfrutara de lavarse la cabeza. Todo lo contrario, mil veces distintos padres me han comentado los malabares que deben

hacer para lograr un acto tan trivial. Por lo tanto, ¿qué motiva una rebeldía y desparpajo semejante en la infancia?

La respuesta es evidente para mí. Es la angustia de castración, de la que ya hablé en el capítulo anterior. Por lo general, cuando a un niño «hay que» lavarle la cabeza —ya que los adultos no nos reconocemos en que querer lavarles la cabeza es un deseo nuestro —, se encuentra haciendo lo que suelen hacer los niños en la bañera: jugar.

En la experiencia con mi hijo, nunca obtuve una queja respecto de esta cuestión si bañarse estaba subordinado a una actividad utilitaria (es decir, «te bañas rápido para ir a la casa de...», o sea, un baño sin juego). Pero si la situación es la de un niño que está jugando en la bañera, la aparición del deseo adulto de querer lavarle la cabeza genera un forcejeo inexpugnable.

«Ahora no», «más tarde», «en un ratito», dicen los niños, cuando no ocurre que se enojen directamente con el adulto que quiere traumarlos con una ley insensata. Muchas veces los padres negocian, ofrecen recompensas o castigos, como un modo tonto de destituirse de ese lugar que no tienen más remedio que ocupar. En este punto, mil temores sustitutos podrían derivarse en el niño (miedo a ahogarse, a que el agua entre en las orejas o en los ojos, etcétera) pero ya serían una elaboración de esa angustia fundamental, que no es ante algo, sino por la intrusión de quien interrumpe el acto del juego y le quita su fuerza pulsionante.

Siempre me pareció atractivo y hacendoso el modo en que algunas personas, sobre todo las mujeres, saben tratar la angustia de castración de un niño al decirles «ya pasó», fórmula general de los mimos y otras sanaciones de la infancia, y de una hermosa canción de Jorge Drexler que afirma: «Ya pasó/ ya he dejado que se empañe/ la ilusión de que vivir es indoloro».

## EL ACTO DE BAÑARSE

Bañarse no es cualquier acto, sino que compromete directamente el cuerpo propio y, por cierto, a un niño le lleva cierto tiempo aprender a bañarse solo. Este dato es muy importante,

porque si lo pensamos bien, hasta resulta paradójico: el niño aprende a ir al baño, haces pis o caca de manera autónoma, por lo general, mucho antes que a bañarse por su cuenta. Es paradójico porque en aquellos casos, se trata de controlar la fisiología del organismo, mientras que para bañarse no hace falta más que recorrer la superficie exterior del cuerpo; sin embargo, esto último pareciera más difícil y no se trata de una cuestión de desidia de los padres que no se lo enseñan antes.

Cuando hablo del acto de bañarse, no me refiero al hecho simple de pasarse jabón sobre el cuerpo, sino también lavarse la cabeza. ¿Por qué es tan difícil lavarse la cabeza? Podría creerse que este acto tiene que ver una cuestión cognitiva o de representación mental de la imagen del cuerpo. Es posible, pero también implica un fuerte componente emocional. Pensémoslo de esta manera: para lavarse la cabeza un niño necesita cerrar los ojos, es decir, dejar de ver y, como vimos en el capítulo dedicado a los miedos, la represión de la mirada —que implica el pasaje de ser visto a erotizar una función visual— no es un logro temprano en el psiquismo. Explicaré nuevamente este aspecto para mayor claridad.

La represión de la mirada es un momento fundacional de la infancia. Reprimir la mirada quiere decir renunciar al destino pasivo ser visto (del goce de la mirada) para erotizar el deseo de ver. El deseo de ver implica que nunca se percibe lo que se ve, siempre se ve más, al punto de que se ve lo invisible. Ver lo invisible implica que ver es también buscar, sentir curiosidad por lo oculto, lo que hay detrás, etcétera. Un ejemplo concreto: cuando a un niño pequeño le preguntamos si se fijó bien cuando buscó eso que no encontraba, dice que sí; entonces el adulto va, mira un poco y enseguida lo encuentra. Los adultos se enojan por este tipo de circunstancias. «¿Buscaste?», «¿te fijaste bien?», preguntan, pero el niño no sabe buscar de entrada, no es espontáneamente curioso, para eso es necesaria la represión de la mirada. Hay adultos que, con su mamá, esposa o cualquier otro vínculo de relativa intimidad, aún permanecen en esta actitud infantil: «Mi amor, ¿dónde están mis zapatos que no los veo por ningún lado?». Alguna vez escuché a un varón decir en chiste que su mujer le escondía las cosas. Es una linda manera de reunir a un tiempo esta actitud infantil (que implica

depender de la mirada del otro para ser mirado-amado) y trascenderla en la atribución de un goce malvado (echarle la culpa al otro de la represión).

Volvamos al acto de bañarse. Lavarse la cabeza corona esta ceremonia, pero para realizar este hecho es preciso dejar de ver (y ser visto). Si no, ¿por qué existen tantos tipos de champús que garantizan que no habrá lágrimas? En todo caso, los niños se refugian en la idea de que algo les entra en los ojos como forma de justificar su llanto ante lo que implica reprimir la mirada, pero aún sin que se erotice la función visual. Esto explica una situación empírica fácilmente comprobable: que a los niños les cuesta mucho permanecer con los ojos cerrados. En este punto, lavarse la cabeza se articula con un tipo de angustia específica: la angustia de castración.

## EL NIÑO Y LA IMAGEN DE SU CUERPO

Los apartados anteriores nos llevan a dos conclusiones: por un lado, que bañarse es un acto complejo; por otro lado, que el modo en que los niños pueden entrar a la bañera suele ser más bien como escena de juego. Así es que la angustia de castración se presenta, primero, cuando interrumpe el recurso lúdico que el niño había implementado para estar en ese recipiente que lo contiene como un objeto. En segundo lugar, cuando toca el momento de lavarse la cabeza.

Como ya dije, para lavarse la cabeza es preciso reprimir la mirada, pero muchos niños aún no lograron este resultado y, por eso, les cuesta tanto permanecer con los ojos cerrados. Así es que sobreviene la queja respecto del champú que entra en los ojos. Para bañarse, es preciso disponer del cuerpo propio como algo objetivable, es decir, dejar de estar por completo en uno mismo. En cierto sentido, en esto consiste contar con una imagen total de sí. Por lo general, la imagen del cuerpo que tiene el niño es parcial, relativa a las partes que puede ver o, mejor dicho, al punto en que coinciden ver y ser visto en el acto de verse.

Lo que nunca puede verse de uno mismo, salvo a través de un espejo (pero ¿cuántos niños conocen que, en el baño, estén atentos a los espejos?) es la cabeza. Por lo tanto, cerrar los ojos en la bañera confronta al niño con el temor de perderla. Por eso el rechazo a lavarse la cabeza es una de las formas que toma la angustia de castración en la infancia, angustia vinculada con la posibilidad de perder una parte del propio cuerpo.

La angustia de castración es la que surge en la etapa fálica. Esta etapa —como vimos en un capítulo anterior— es la que instituye la diferencia entre fálico y castrado, en la que se trata de dejar de ser el falo del otro (posición que coincide con el «ser visto» del que hablamos a propósito de la mirada), pero sin que eso implique sentirse un ser castrado. Por eso también la etapa fálica es aquella en la que se termina de consolidar la imagen corporal, en la medida en que se trata de tener una imagen completa de sí mismo, aunque no la veamos. En el pasaje a la consolidación de esta imagen, es preciso atravesar la angustia de que ese cuerpo que no vemos está dañado o castrado.

En última instancia, en este pequeño drama infantil se expresa una angustia que entre los adultos a veces permanece. Al igual que con el ejemplo que propuse antes respecto quienes, en relaciones de intimidad, no pueden buscar sus cosas, hay una situación típica entre adultos que es el correlato de la angustia de castración que vive el niño al tener que lavarse la cabeza. Seguramente a usted le pasó ir por la calle, frenar en una vidriera, ver una prenda de vestir que le gustó. Quizás entró al negocio y se la probó. La compró con satisfacción. Luego llegó a su casa, se la puso, se miró en el espejo y se angustió. Le pareció que le quedaba horrible, la guardó en un cajón y nunca más la sacó de ahí. Si no la regaló antes, después de unos meses puede ser que se reconcilie. ¿Cómo analizar esta situación? En primer lugar, muestra que hay una diferencia entre ver un objeto y verse a uno mismo. En la calle, en el probador, vemos la ropa, pero no nuestro cuerpo. Cuando en casa vemos el cuerpo, es decir, cuando se trata de pasar a tener un cuerpo, la primera reacción es rechazo: ¡castración! Nuestro cuerpo se nos aparece como dañado; vemos todos los detalles que hacen que pongamos ese objeto infame fuera de nuestra vista. No es posible tener un

cuerpo sin hacer este pasaje por la castración de la mirada: si la pasividad de «ser visto» —como en el caso del niño— es todavía intensa, cualquier cosa que se añada al cuerpo resultará invasiva; en el pasaje a tener un cuerpo, es preciso dejar de verse —separar «ver» de «ser visto»— para que se constituya el deseo activo de ver, cuyo fundamento es lo invisible, para ver mucho más que lo que aparece, para ver desde el cuerpo que se tiene; pero para hacer este movimiento, es preciso que el cuerpo como «visto» no se encuentre amenazado —que deje de existir cuando dejamos de verlo, ¿no existen acaso personas que se compran una prenda y no pueden dejar de ir al espejo para mirarse una y otra vez?

En este ejemplo se ve que el mismo movimiento de crecimiento que hace un niño para ser capaz de lavarse la cabeza es el que puede hacer un adulto en el acto más trivial de la vida cotidiana (comprar ropa por la calle). Esto demuestra que los pasos de crecimiento no se dan de una vez para siempre, y que ciertos puntos de angustia pueden permanecer durante toda la vida. Sin duda, son solo las personas sanas las que pueden comprarse ropa en la calle y no padecer todos los vaivenes que mencioné, incluso podríamos preguntarnos: ¿por qué a veces nos resulta más fácil comprarle ropa a otro antes que a nosotros mismos? Ahora usted ya conoce la respuesta, y puede advertir que no es cosa de niños solamente.

*Para lavarse la cabeza es preciso tener una imagen total del cuerpo propio.*

# 4

## NO SUELTA LA PLAY...

En cierta ocasión un niño llegó a mi consultorio con un nuevo videojuego. «¿De qué trata?», le pregunté. «De sobrevivir, Luciano, como la vida real», me respondió.

Con cierta regularidad nos preguntamos si los niños pueden o deben jugar a tal o cual videojuego. Para un psicoanalista de niños esta pregunta es el pan de cada día. No obstante, no es un aspecto sobre el cual el psicoanálisis u otra teoría puedan decir demasiado, no más de lo que ya han dicho Platón o Aristóteles.

El argumento que suele presentarse, desde la perspectiva de quienes nos consultan (padres, maestros, etcétera), hace hincapié en la violencia que se pone de manifiesto en dichos juegos, en los que se dispara, se mata, se roba. El temor explícito es que los niños aprendan conductas inmorales, que se apresten para vivir en una sociedad sin límites y sean antisociales en potencia.

Sin embargo, el verdadero interrogante que se plantea apunta a otra cuestión, radica en el alcance de la ficción: ¿por qué un niño imitaría sin condiciones aquella clase de juegos? ¿Acaso eso no implicaría suponer que la frontera entre el juego y la realidad es frágil y quebradiza? Estas dos preguntas no son novedosas. Están directamente formuladas en la *República* de Platón y la *Poética* de Aristóteles.

Mientras que para el primero la polis debía excluir a los poetas, dado que no enseñaban modelos de virtud a los jóvenes —piénsese que, en ese entonces, los expulsados eran Homero y los trágicos, es decir, aquellos que hoy más quisiéramos que nuestros niños lean—, para el segundo la ficción permitía la recuperación de un goce estético inofensivo, con cierto valor de purificación del alma.



Respecto de la importancia de la imitación en la infancia, Aristóteles decía lo siguiente:

La imitación es connatural para los hombres desde la infancia y precisamente en esto consiste una de las ventajas de los hombres sobre los demás animales, pues los hombres son los más capaces de imitar y aprender por imitación. Además, es natural que todos disfruten con las obras de imitación.

Dicho de otro modo, el debate que pareciera estar implícito en las preguntas anteriormente formuladas no tiene que ver tanto con los tipos de juegos (y sus temas) como con el modo en que entendamos lo que un niño hace al jugar. Asimismo, una primera conclusión que podría sacarse de esta disquisición sobre la filosofía antigua es que, al jugar, los niños *aprenden*. Pero ¿qué *aprenden* los niños al jugar si la cuestión no parece vincularse con el contenido del juego (si es de muñecas o de autos, de amor o de guerra, etcétera)? Para responder esta pregunta sí es preciso realizar un nuevo rodeo por lo que el psicoanálisis puede decir acerca del juego.

## EL JUEGO, OTRA VEZ

En primer lugar, como vimos en la primera parte del libro, el juego podría delimitarse por oposición a la práctica utilitaria. En la vida cotidiana, nuestros actos están coordinados en función de fines, definidos por las metas a que llevan, mientras que el juego es lo inútil por sí mismo: no se juega más que para jugar. Al mismo tiempo, la experiencia lúdica implica una discontinuidad con el mundo del día a día; siempre es preciso resguardarse un poco para jugar, esto es algo que los niños se ocupan de cuidar con esmero. Por último, una tercera nota distintiva del juego es el tiempo en que acontece, dado que la discontinuidad anterior requiere de un segundo momento que la inscriba como tal. Dicho de otro modo, el juego invita al testimonio. Esto es algo evidente en los niños, cuando después de jugar —en el encuentro con un adulto— rápidamente buscan dar cuenta de lo que han hecho cuando jugaban. «Hoy

jugamos a...», suele ser lo primero que dicen los niños a sus padres cuando salen del consultorio.

Esta necesidad del testimonio es un aspecto fundamental, en la medida en que le da al juego su estatuto temporal: el juego se construye como una memoria —esto es lo que los psicoanalistas llamamos *inconsciente*—; solo habrá juego una vez que este haya entrado en la narración. De ahí que la cláusula inicial del juego pueda resumirse en una especie de «dale que yo era...», como si para jugar fuese necesario dejar a un lado lo que uno sabe de sí mismo, para ganar un efecto novedoso, el del acontecimiento, la experiencia y el aprendizaje.

Aprendemos porque tenemos memoria; o, mejor dicho, el aprendizaje —que no solo tiene que ver con una función cognitiva— es la capacidad de generar experiencias en las que poder encontrarse *a posteriori*. En ningún momento crecen tanto los niños como cuando tienen la posibilidad de tener experiencias.

En otros tiempos, el lugar privilegiado de la experiencia infantil eran las vacaciones, cuando se construían los relatos y recuerdos que acompañarían a un niño durante todo un año. Esa experiencia decantaba en todo tipo de objetos que motivan hasta nuestros días la industria del *souvenir*: trenzas, pulseras, caracoles... Esos objetos maravillosos del verano son los índices de que se ha vivido lúdicamente durante un lapso de tiempo.

Asimismo, llevemos esta reflexión a otro fenómeno mínimo y casi invisible: las bolsitas de cumpleaños, ¿quién no ha visto a niños llorar porque no pueden llevarse un recuerdo de una fiesta? Antes que un bien egoísta, esos recuerdos que valen menos por lo que esconden en su interior, son la huella que permite apropiarse de esa experiencia de juego que es cumplir años con otros. Todo juego, en última instancia, es también una celebración con otros.

## NO ALCANZA CON ENTRETENERSE

Por eso, de regreso a nuestra consigna inicial respecto de los juegos que podría jugar un niño, la pregunta no es si juega a tal o cual cosa, sino el modo en que lo hace. Eso que hace el niño, ¿le

genera una experiencia? ¿Tiene el ánimo de compartir lo que ocurre cuando pasó un determinado nivel? ¿De golpe no siente uno que es el niño quien nos está enseñando algo? Si esto ocurre, ¡es porque antes debió haber estado aprendiendo! Valga aquí el juego de palabras, *aprender es aprehender*. ¡Cuántas veces sucede que, en realidad, somos los adultos los que por un prejuicio moral no estamos dispuestos a escuchar lo que un niño tiene para decir!

El juego ocupa en la infancia el mismo lugar que el enamoramiento en la vida de un adolescente (y algunos adultos). Solo a través del amor y el erotismo conservamos la capacidad de jugar. De la misma manera que nuestros vínculos amorosos hacen soportables los dolores de la vida, el juego sirve al niño para poder sobreponerse a la adversidad de un mundo sin fantasía.

Un niño sin juego es un niño expuesto a la tristeza, aunque —después de la delimitación del juego que aquí propuse— también podríamos pensar que no todo lo que habitualmente se llama *juego* implica jugar. Por lo tanto, es mucho más (o algo muy distinto) que la diversión, es una cosa bien seria. La pregunta no debería ser si un niño puede jugar videojuegos violentos, sino que nosotros deberíamos preguntarnos por qué la industria del entretenimiento no les da otra posibilidad de vivir el tiempo que no sea *pasar el rato*, pasar de una cosa a otra sin solución de continuidad.

Un niño no juega para no aburrirse —este es otro prejuicio de los adultos—; en el juego, un niño crece y se apropia del tiempo, con un caballo de juguete, un tablero o un *joystick*.

*El juego ocupa en la infancia el mismo lugar que el enamoramiento en la vida de un adolescente (y algunos adultos).*

## 5

### NO ACEPTA LOS LÍMITES...

Muchas veces las sesiones comienzan fuera del consultorio: en una conversación con unos padres, en el juego que se inició en el ascensor, en la carrera de quién llegaba primero por las escaleras. Esta vez la madre de Teo (8 años) tocó el timbre y me dijo que se le hacía imposible que su hijo quisiera entrar a sesión. Me comunicó que no quería bajar del auto. Que estaba «amotinado».

Mientras iba a su encuentro, pensé en la imagen del motín. El niño como un preso díscolo que no se aviene al orden. El niño como delincuente. Las metáforas dicen mucho acerca del modo en que nos sentimos y que miramos el mundo.

Ya en la puerta de calle, me encontré con esta madre que levantaba los brazos en señal de que ya no sabía qué hacer. Entonces me acerqué al auto, metí medio cuerpo hasta estar cerca de Teo, apoyé la mano en su hombro y le dije: «Tocado, ahora vos sos la mancha» y salí corriendo. Él vino corriendo detrás de mí y así entramos al consultorio.

### NI CAPRICHOS NI MANIPULACIÓN

Es corriente en nuestros días la expresión de que hay niños que no tienen límites. También es común que muchos padres (y sus sustitutos: maestros, profesores, etcétera) se pregunten cómo hacer para lidiar con el carácter imperativo que asume el deseo infantil. Si bien este último es degradado como *capricho*, *manipulación* y otras valoraciones de repudio —por parte del adulto—, lo cierto es que sería vano pretender que un niño modificara su modo de relación

con el mundo; pero ¿en qué consiste este modo de relacionarse con las cosas y los otros?

El deseo en los niños asume una forma particular. Podría decirlo de este modo: no asume tiempos de espera. En un principio, el deseo se comporta sin miramientos por la realidad, como si fuera una alucinación. No tanto porque implique la irrealidad, sino porque se presenta con certeza y autorreferencia.

Dos son las palabras cuya adquisición importa inicialmente en la constitución de un niño: *no* y *mío*. Respecto del *no*, sirve a los fines de poner un límite a la intrusión de la demanda de lo demás. La primera individuación, para el niño, es por la negativa. Se afirma *negándose* —como lo demuestran tantos síntomas vinculados con la alimentación, que exponen que la comida es mucho más que alimento—. A propósito de *mío*, suele comprobarse que enfatizar la posesión es una conducta más temprana que poder hablar de «yo» a alguien. En resumidas cuentas, se desea antes de saber quién desea.

A partir de estas dos indicaciones, puede notarse que el deseo mismo es un límite en la infancia. Un límite a la explicación del ser humano como mero ser biológico y a la fusión con los demás. El deseo humaniza y, para desdramatizar un poco más su condena moral, no hay más que pensar en el carácter de imposición con que se suele presentar para los niños mismos, cuando dicen «tengo que...» —o bien «necesito...»— mucho antes de decir «quiero...». Ellos son los primeros en dar cuenta de esa intimidad que, al mismo tiempo, les resulta extraña.

Dicho de otra manera, el deseo infantil se realiza como en la obligación de cumplir una promesa. Aunque no se trata tanto de la promesa de *eso* o *esto*, sino del acto mismo de quedar comprometido. Solo los adultos nos encontramos con la situación de discutir lo que dijimos, revisar nuestras opiniones, o bien —la mayoría de las veces— justificarlas. Esto se debe a que lo que decimos no tiene peso, hablamos un lenguaje al que le falta asidero.

Quienquiera que converse con un niño sabe lo vano que es pedirle que explique por qué hace lo que hace o por qué piensa lo que piensa. ¿Cuántos encierros, inútiles idas a pensar al baño, u otros llamados impunes a la reflexión nos ahorraríamos con estas

breves disquisiciones? Jamás estos castigos han producido otra cosa más que miedo.

## LA AUTORIDAD DE LA PALABRA

Hechas estas observaciones sobre el deseo en la infancia, volvamos a la cuestión de los límites. De modo recurrente suelo encontrarme con padres que acusan que sus hijos no admiten ninguna reconvención, cuando lo que se termina verificando es que no saben cómo sostener su palabra. Este es un aspecto central de las entrevistas regulares que un terapeuta debe tener con los padres de un niño. En muchos casos, lo que se descubre es una suerte de complicidad entre hijo y los puntos débiles del discurso de los adultos.

Por ejemplo, recuerdo la situación de una madre que, luego de retar a su hijo, era ella misma la que retrocedía en la sanción al notar la aflicción del niño. De este modo, en la denuncia de que se trataba del caso de un manipulador que no obedecía límites se develaba la impotencia en que caía la madre por no poder resistir la culpa que le generaba frustrar a su hijo. En esta coyuntura particular, la incapacidad de introducir frustraciones se debía al temor, en la madre, de dejar de ser amada. Por cierto, si una madre no atraviesa esta fantasía elemental difícilmente logrará encarnar una figura de autoridad para su hijo. Los niños esto lo saben y hasta eventualmente lo escenifican con sus particulares «ya no te quiero más», «sos mala», etcétera. En última instancia, se trata de situaciones penosas en las que un niño refuerza la culpabilidad espontánea de la madre.

Por otro lado, también cabría pensar el lugar que le cabe al padre en relación con los límites. En cierta medida, pareciera que a esta figura (y sus sustitutos: cualquier persona de la que decimos «mirá que se va a enojar») le está especialmente atribuido el lugar de autoridad. No obstante, de un tiempo a esta parte no dejamos de leer libros, ensayos y actas de congresos en los que se habla de su puesta en crisis. Por mi parte, prefiero no hacerme eco de lo que considero una queja pesimista. Desde mi punto de vista, que es

también el de los casos que he analizado (muchos de ellos, llamados de «violencia escolar»), destaco una conclusión diversa: la autoridad hoy en día no está vinculada con el saber que un niño puede suponer que el adulto posee. Los niños ya no creen que los adultos sepan gran cosa, como tampoco temen que se enojen. Porque son ellos quienes enseñan a sus padres cómo se resuelven los problemas —en este aspecto, la tecnología ha desempeñado un motor fundamental del cambio— de la misma manera que los alumnos ya no se avergüenzan por no saber.

Sin embargo, esto no quiere decir que la autoridad haya desaparecido y, por lo tanto, que falten límites. En todo caso, los límites hoy en día ya no pueden imponerse de la misma manera que antes. Esta apreciación no es un giro de condescendencia, como el que muchas veces lleva a los padres a ponerse a negociar con sus hijos cualquier cosa —hasta lo que no se negocia—. Por el contrario, lo que esta época nos enseña es la importancia de conocer el modo en que desea un niño, para poder responder a ese deseo en términos ajustados: en primer lugar, recuperando el papel de la palabra (no como explicación, sino como compromiso); en segundo lugar, a partir de no impostar el lugar desde el que hablamos («porque sí...», «porque soy tu padre...», por poner algún ejemplo); por último, reconociendo que no podemos esperar de un niño nada que no se aplique también a los adultos. Es una actitud hipócrita la que se refugia detrás de rodeos del estilo: «Yo sí porque soy grande».

En última instancia, nótese que en todas las últimas referencias se trató de sostener la propia posición a través de una justificación («porque...»), mientras que la palabra que vale es la que no tiene por qué. Nos ocupamos de nuestra posición cuando no estamos seguros de lo que decimos, ¿quién podría tener autoridad si primero renunció a tener palabra?

Para concluir, una última reflexión: antes de hablar de niños desbordados y violentos, es preciso esclarecer con cierto detalle las condiciones por las cuales quizás producimos aquello que nos acosa. Por lo demás, que para ciertas circunstancias no haya límites, no quiere decir que falten. Esa diferencia abre el juego para inventarlos de otra manera.

*Los niños ya no creen que los adultos sepan gran cosa, como tampoco temen que se enojen.*



## 6

### MAMÁ, PAPÁ ME ESTÁ MOLESTANDO

Los padres de Gabriel (3 años) consultaron porque estaban cansados de retarlo. No sabían ya cómo decirle que no hiciera ciertas cosas que a su parecer estaban mal. A veces incluso lo ponían en penitencia en su habitación y ocurría que, a los pocos minutos, lo veían jugando. No entendía que estaba castigado.

Les pregunté qué tipo de cosas hacía mal Gabriel. «Por ejemplo —me dijeron— el otro día empujó a una nena en la casa de unos amigos». «Y ¿qué dijo cuando le preguntaron si había sido él?». «Respondió que sí, que había sido él». En este punto, la respuesta es determinante. Les dije a los padres que eso mostraba que Gabriel aún no sabía que había una relación entre sus actos y sus consecuencias. Gabriel tenía 3 años, y esa relación —como vimos cuando hablamos del frasco de mi hijo en el baño— es un logro psíquico que no se produce hasta los 4 o 5.

Por eso las penitencias con este niño no funcionaban. Es cierto que Gabriel desde el punto de vista físico entendía la relación entre causa y efecto; pero algo muy distinto es entender esta serie desde el punto de vista psíquico. Esto es lo que define la aptitud moral de un niño. Y pensar la distinción entre el bien y el mal, como valores opuestos y contradictorios, es un logro mental que solo se consigue tardíamente, en la fase fálica (4 o 5 años), cuando la primera versión que tiene esta oposición es la de fálico y castrado (como ya vimos en el capítulo anterior).

En este punto, pregunté a los padres cómo había sido el control de esfínteres de Gabriel. Me dijeron que había dejado los pañales hacía unos pocos meses y que padecía fuertes constipaciones. Les comenté que este era un aspecto muy importante, porque mostraba

que Gabriel todavía no había terminado de aceptar la renuncia que implicaba el control esfinteriano. Y lo que pasaba era que su manera de transitarlo era con enojo hacia los padres; esto le producía culpa y, entonces, buscaba hacerse retar. «¡Es lo que pasa!», me dijeron, y entonces me comentaron que efectivamente las escenas relacionadas con ir al baño terminaban en fuertes peleas y reproches, con ellos llevándolo a la fuerza, una escena violenta que los ponía muy mal.

Les pregunté, entonces, por otros indicadores de crianza importantes y me contaron que Gabriel dormía solo, de corrido durante la noche, que estaba empezando a jugar a solas, que prestaba sus juguetes en la escuela. Les respondí que, por el momento, no era necesario iniciar un tratamiento, que su hijo estaba cursando de manera satisfactoria esta fase de crecimiento. Que, en todo caso, les pedía que ellos entendieran que crecer implica conflicto y no se impacientaran.

Seguramente lo que ocurría es que, como Gabriel tiene un hermano dos años más grande, ellos querían criar a ambos juntos y decir las cosas una sola vez, pero hay un abismo entre un niño de 3 y otro de 5. Por esta vía podemos ubicar y desactivar una situación habitual: que el hermano mayor se ponga a la par de los padres para retar al más chico.

Le dije a estos padres que era muy importante que Gabriel estuviera empezando a jugar solo, que no lo interrumpieran cuando esto ocurría, ya que este es el destino de la renuncia que está empezando a practicar: porque en el control de esfínteres no solo se renuncia a una parte de uno, sino también a la presencia del otro. Se puede ir a hacer pis de a muchos, pero hacer lo segundo es el acto íntimo por excelencia.

Para concluir la entrevista, hablamos del modo en que ellos podían responder a los berrinches de Gabriel, que ahora entendían no como expresiones caprichosas, sino en el contexto de la etapa que le tocaba vivir. Como un niño a los 3 años no solo aún no entiende la relación entre un acto y sus consecuencias, sino que tampoco puede orientarse de manera temporal cronológica y secuencial, era inútil que le dijeran que si no le compraban algo en ese momento lo harían en una semana. En estos casos era

preferible que le dijeran que no podían porque era preciso comprar otra cosa, o bien porque no tenían dinero. Es importante, sí, que no se desautorice el deseo del niño, sino que los padres soporten la impotencia que produce no poder satisfacerlo. La etapa del control de esfínteres es la que lentamente construye la capacidad de tolerancia a la frustración, no como un logro individual en el niño, sino a partir del vínculo con los padres, cuando estos pueden frustrarlo de una manera que no sea agresiva. En este sentido, antes que tratar de que un niño entienda que no está bien que haga un berrinche porque quiere que le compren algo, es mejor proponerle hacer otra cosa, invitarlo a hacer juntos algo mejor, para no reforzar el lugar de culpable en que suele ponerlo la impotencia parental, esa impotencia de cumplir con el deseo del niño que se transforma en echarle la culpa por haber pedido.

Por último, nunca jamás la indiferencia. Son muy perjudiciales esas escenas en que un adulto dice a un niño: «Si no caminás, te dejo», o directamente sigue caminando indiferente al llanto del niño. Solo un amaestrador de perros u otros animales podría creer que si se responde al sufrimiento se corre el riesgo de reforzar esa conducta inadaptada. Ya bastante soledad hay en el mundo, como para dejar solos a los niños.

Despedí a los padres de Gabriel. Me dieron el mejor de los pagos: agradecieron mis consejos y sintieron que después de nuestra conversación tenían más fuerza para acompañar a su hijo. Gabriel no era un déspota ni un manipulador, sino un niño que los necesitaba.

### *HIS MAJESTY, THE BABY*

La entrevista con los padres de Gabriel me lleva a pensar una de las figuras propias de la infancia de nuestro tiempo, lo que podría llamarse el *niño tirano* de sus padres. ¿Quién no ha visto la escena recurrente en que un menor, ante alguna frustración, en plena calle acusa (o incluso insulta) a quien lo lleva de la mano? Ya hacia 1914 Freud se había referido a la particular pregnancia del narcisismo en la infancia con la expresión *his majesty, the baby*; pero en estas

circunstancias pareciera que no solo se trata de un bebé, y que su majestad aspira a un gobierno de mayor alcance.

El núcleo de la cuestión podría radicar en el tipo de relación que el adulto mantiene con la demanda del niño. Por un lado, la cultura contemporánea (mejor dicho, el mercado) ubica al niño en el cenit de las ofertas; casi no hay producto que no pueda ser adaptado a una versión *for babies*. Por otro lado, los adultos han sucumbido a una infantilización creciente. En cierta ocasión, en un vuelo de avión recuerdo la circunstancia en que un niño gritaba a su madre: «Mamá, ¡papá me está molestando!». El padre le disputaba un juego portátil. El diagnóstico es inequívoco: los grandes ya no son tan grandes cuando se encuentran tan expuestos al circuito del consumo como los niños.

## EL NIÑO, CONSUMIDOR

El consumidor es infantil por definición, delimitado en base a su confort y gusto. La proliferación de encuestas de conformidad lo demuestra. En ellas se pregunta si acaso al niño-adulto se le dio lo suficiente, según su bienestar... como si fuera un lactante al que hay que satisfacer. «¿Está usted satisfecho?», suele ser la pregunta explícita o implícita en estas formas. De esta manera, lo que se pone en juego en las encuestas de conformidad establece una regresión a la oralidad y, por lo tanto, infantilizan. Por eso cabría preguntar: el consejo pediátrico del pecho a demanda, ¿no es el reflejo teórico (y seudocientífico) de una situación cultural y comercial? Nacemos para ser servidos, para que nuestra satisfacción esté en el centro de nuestra realización personal.

He aquí un matiz destacado por Gilles Lipovetsky en su libro *La felicidad paradójica*, publicado en 2007. Ya no se trata del capitalismo de producción ni de la versión que ubica al sujeto en la categoría potencial del comprador, sino de la estetización de la experiencia social, a través de un compromiso fuertemente emotivo. Afirma el sociólogo francés:

Nace un *Homo consumericus* de tercer tipo, una especie de turboconsumidor desatado, móvil y flexible, liberado en buena medida de las antiguas culturas de clase, con gustos y adquisiciones imprevisibles. Del consumidor sometido a las coerciones sociales del *standing* se ha pasado al hiperconsumidor al acecho de experiencias emocionales y de mayor bienestar.

Solo resta añadir, como hemos dicho, que el nuevo *Homo consumericus* por excelencia es el niño. En nuestros días, entonces, el niño puede ser a veces el padre del hombre; o, dicho de otra manera, la creciente paridad que busca imponerse entre niños y adultos tiene como correlato un efecto inesperado: la violencia. Este es un aspecto destacado por Colette Soler en su libro *Lo que queda de la infancia*, de 2015:

¿Pero acaso los estragos del niño generalizado, con lo que eso implica respecto de las disparidades clásicas entre la autoridad del adulto y el niño obediente, pero también entre profesores y alumnos, o sea el final de su jerarquía, no se perciben en lo que se comienza a lamentar del niño que no solo es indomable sino a veces tirano, en las familias o en las escuelas?

En última instancia, todo lazo social implica una disparidad, y cuando esta no puede sostenerse se produce lo que Soler llama «estrago»: la impotencia en que eventualmente recaen los adultos conduce a los síntomas de la autoridad destituida, no solo la agresión física, sino el avasallamiento subjetivo que implica responder a la demanda del niño con entretenimientos.

Desde el punto de vista del psicoanálisis freudiano, hay tres profesiones imposibles (que solo pueden realizarse sin éxito): gobernar, educar y analizar. Respecto de la primera, la estetización de la política (de acuerdo con la prescripción fatal del filósofo Walter Benjamin) es una realidad consumada: cada vez más, la política se disuelve en marketing. A propósito de la educación, los niños indomables son el presagio de una destinación: el rechazo del saber a favor de algo más urgente que la satisfacción de un deseo, esto es, la exigencia urgente de un goce pleno. Por último, el psicoanálisis. Quizás en este último caso se trate de la única imposibilidad virtuosa, aquella que puede transformarse en causa de crecimiento y de desarrollo psíquico, en la que las dificultades

pueden ser no solo frustrantes sino también sucumbir al efecto de masa del mercado.

Necesitamos los conflictos para crecer. Afortunadamente, nunca podría haber una consolación por el psicoanálisis, sino que siempre volvemos a cada caso singular para pensar como con Gabriel, de qué manera intervenir.

*La impotencia en que eventualmente recaen los adultos conduce a responder a la demanda del niño con entretenimientos.*

# 7

## YO, VIOLENTO

En unas jornadas profesionales sobre violencia en la infancia hice una intervención que generó algún revuelo. Propuse que hoy en día padecemos una obsesión por la violencia y que eso puede ser un problema. No porque la violencia no exista, sino por el modo en que la hacemos existir, es decir, porque pensamos la violencia desde el punto de vista de la violencia sufrida y, de este modo, ubicamos al sujeto como víctima. Así producimos una cantidad enorme de nombres y categorías para hablar de formas violencia, que encubren esta victimización como prejuicio.

El problema, entonces, es concreto: la violencia siempre queda en el otro, ¿qué tal si nos pensamos a nosotros como violentos? ¿Quién podría decir que no realiza ningún acto de violencia en su vida cotidiana? De acuerdo con un libro de Emmanuel Levinas, *Algunas reflexiones para una filosofía del hitlerismo*, ubicar ingenuamente la violencia en el otro, calificarlo como agente único del mal, siempre implica el riesgo de tomar la actitud totalitaria de juzgarlo de manera anticipada.

Pensémoslo en el caso de un niño que pega, ¿quién puede tener empatía con él? Es más fácil diagnosticarlo y dar por cerrado el asunto. Decir, por ejemplo, que es un niño con problemas. Remitir la cuestión a la familia («si pega, es seguro porque le pegan») y, a través del grupo de chat de padres, pedir que se lo expulse de la escuela.

INVENTEMOS, NO DIAGNOSTIQUEMOS

Durante varios meses supervisé el caso de una colega. Se trataba de un niño calificado como «violento». En el seguimiento pudimos ver que los episodios circunscribían un momento privilegiado: era a la hora del almuerzo, en la escuela, que el niño revoleaba platos y golpeaba maestras. Las autoridades habían llegado a llamar a la policía para que interviniese. A esta altura, el niño era considerado un potencial homicida.

Sin embargo, en este espacio de supervisión pudimos pensar y nos preguntamos, ¿qué ocurre en el momento del almuerzo para que se desencadenen estos episodios? Sucedió que el niño comía en el comedor y, por lo tanto, no sabía qué había en el menú del día hasta que le servían el plato. A veces la comida no le gustaba, y por cierta dificultad para simbolizar la negación en la relación con el otro, se angustiaba mucho. Si hay adultos a los que les cuesta muchísimo decir que no en una relación, ¿por qué esperar que un niño lo haga de manera resuelta?

De este modo, diría que antes que un niño violento era quizás un niño desbordado, que no encontraba su propio borde en la relación con el otro. Alcanzó con que cada mañana se le anticipara qué habría de comer y se le preguntase si le gustaba para que los episodios desaparecieran. Y no puede decirse que se trate de un gran esfuerzo realizar esta anticipación, ya que no es algo que se vaya a hacer con más que unos pocos casos, dado que la mayoría de los niños que ingresan al espacio escolar ya cuentan de antemano con esta simbolización.

## *BULLYING, CYBERBULLYING... ¿TODO ES VIOLENCIA?*

Como ha ocurrido en los últimos años respecto del debate entre feminismo y antifeminismo, que a la actitud feminista le siguió la de quienes se declararon antifeministas (para responder a lo que consideraban un exceso del feminismo), también respecto de la violencia en la infancia hemos visto que primero aparecieron una cantidad de términos como *bullying* o *cyberbullying*, y la respuesta fue plantear que se estaba diagnosticando todo y que si todo es violencia, entonces, ¿dónde queda la tensión como factor inevitable



en los vínculos humanos? Un exponente de este último punto de vista fue el mismísimo presidente de la Nación, Mauricio Macri, quien en una entrevista dijo: «En mi colegio había mucho *bullying*, pero eso también hace formar la personalidad, ¿no?».

Desde mi punto de vista, no se trata de una posición ni de la otra. No creo adecuada la actitud de quienes inventan cada día nuevas categorías para la infancia, incluso con el fin de visibilizar, ya que mi pregunta es: ¿qué se invisibiliza cuando se visibiliza algo? Asimismo, creo que también es un desacierto adoptar la actitud de quienes relativizan los conflictos que atraviesan los niños. Una personalidad no se forma con piñas ni burlas.

Si me parece problemática la creación de nuevos términos, es porque cada uno de ellos va acompañado de un manual que dice cómo detectarlo, qué hacer y demás teorizaciones que no garantizan que el adulto que tiene el manual no sea tan violento como aquello que quiere evitar. Básicamente, me dan miedo los adultos que con esos manuales bajo el brazo andan a la pesca (si no a la cacería) de los violentos.

Respecto de la segunda vía, la de la relativización del conflicto, recuerdo una situación con mi hijo Joaquín que muestra que tampoco se trata de tomarse las cosas a la ligera. Veníamos conversando por la calle, y él quería soltarse de mi mano para correr; cuando le iba a decir que no, me dijo: «Callate la boca». Fue suficiente con que me sentara con él en el cordón de la vereda y le dijera: «Decirle a alguien que no hable es lo peor que podemos hacerle». Nunca más me lo dijo.

Muchas veces en situaciones de las llamadas de violencia entre niños, el problema no es tanto lo que ocurre entre ellos, sino que los adultos a cargo no han generado los canales para que estos niños hablen y, a tiempo, puedan contar lo que ocurrió. La violencia no está solamente entre los niños, sino que encuentra su punto culminante en que no haya un adulto con quien hablar. Este es el mayor sufrimiento de un niño, no tener con quien hablar. Y violento es el adulto que se sustrae a esta palabra.

¿ES BUENO QUE *PARTICIPE EN JUEGOS VIOLENTOS*?

Es habitual, entonces, que los adultos se preocupen por la relación entre los niños y la violencia. La cuestión es de qué manera. En particular, para la mirada de los adultos, los niños parecen seres espontáneamente violentos que juegan a la pelea, con armas e incluso celebran —como comentábamos antes— videojuegos en los que se trata de robar, disparar y, en el mejor de los casos, matar. Frente a esta coyuntura, los adultos consultan muchas veces a un terapeuta u otro especialista: ¿es bueno que juegue a esto?

El carácter moral de esta pregunta suele incomodar. Y con justa razón, ya que un paso previo estaría en interrogar cuál es el valor psíquico (antes que el valor educativo) de este tipo de juegos. De manera específica, la pregunta se reformularía en los siguientes términos: ¿en qué fantasías se sostiene esta experiencia lúdica?

En primer lugar, cabría hacer una observación preliminar respecto del estatuto de la fantasía. Vivimos en un mundo en el que las actuamos; las fantasías nos habitan y hasta ordenan actos que pensamos más espontáneos, como cuando en la vida erótica es posible que alguien se excite con el rechazo de su amante y solo pueda desear a quienes «se la hagan difícil» (en una típica fantasía de seducción).

En el caso de los niños, suele ser considerable su interés por lo traumático. Ansían ver el lugar en que ocurrió un accidente, o bien fantasean los escenarios más diversos en que ocurren incendios, explosiones, etcétera. Justamente, a diferencia de los adultos, para ellos no se borra el alcance de la complicidad con lo real. Uno de los aspectos de eficacia de la represión radica en quitarle fuerza al deseo, lo que equivale a que adquiera un estado irrealizable, a través de la fantasía en la que habría algún Otro que impediría la realización. Así, este Otro se vuelve un agente de castración. Es algo que se comprueba en los niños, cuando empiezan a decir que sus padres no les dejan hacer tal o cual cosa, sin que los adultos hayan dicho jamás algo al respecto.

No obstante, esto no quiere decir que los niños estén en relación con la castración solamente con una fantasía de prohibición, sino que hay también otra vía: a través de la escena que erotiza la violencia, este es el lugar en que se construye una fantasía específica, la llamada «escena primitiva», en la que se obtiene la

excitación a partir de sospechar que el lazo entre hombre y mujer tiene un tinte agresivo. Quiero decir, la violencia para un niño no es solo violencia, sino que también los actos agresivos reciben un reforzamiento erótico. Freud se refería a esta cuestión a partir de ubicar el erotismo del ejercicio muscular, de ahí que los juegos de la lucha son formas en que los niños encuentran gran satisfacción. La violencia también es supuesta como un modo de relación entre hombres y mujeres: como decíamos en referencia a la «escena primitiva» para el niño, en el coito se trata de un acto agresivo que el padre realiza a la madre. De este modo, el erotismo en la infancia no suele aparecer de manera directa, sino a través de este rodeo que implican las escenas agresivas como fuente de excitación. Por eso es difícil encontrar de manera directa manifestaciones sexuales en niños; y cuando aparecen son especialmente llamativas e importantes para un diagnóstico, porque la sexualidad infantil se expresa a través de ese interés específico por lo violento.

Cuando un niño juega a matar, no debe temerse que ese sea el germen de un futuro homicida, ya que muchas veces en dicho acto de sometimiento se expone la posesión relativa al sexo. De la misma manera pueden interpretarse los motivos del disparo, el ser herido y la muerte misma. En efecto, no son pocos los jóvenes que incluso ya grandes compiten a ver quién *apunta* más lejos...

La muerte, como tal, no está inscrita en el psiquismo infantil. Es algo que puede comprobarse con las preguntas que los niños formulan en ocasión del fallecimiento de algún familiar: «¿Dónde se fue?, ¿ahora está en el cielo?». En última instancia, con la verificación de la finitud en la infancia se abre la representación de otro lugar, más no la angustia de un fin.

Para que la angustia se anude a la muerte es preciso que previamente se haya vivido la sexualidad como una experiencia vinculada con la castración. La muerte para un niño es algo irrepresentable antes de que se haya atravesado la angustia de castración, experiencia que, como tal, expone a la fantasía de pérdida. La angustia de castración, como vimos, constituye la imagen corporal, pero también la relación con el otro sexo. Que la castración incide en la cuestión sexual se verifica en que la distinción masculino-femenino se apoya (para el psiquismo infantil)

en la de fálico-castrado. En sentido estricto, una distinción entre varón y mujer que no haga de la mujer un ser deficitario (castrado) se establece en la adolescencia. Así la castración no pasa a nombrar la diferencia sexual, sino la posibilidad de la pérdida del deseo. En efecto ocurre que muchas veces después de algún tipo de obstáculo al deseo, alguien dice: «Me quiero morir» o «me quiero matar». De este modo, a partir de la relación con el otro sexo, motivo propio de la adolescencia en su último tramo, es que la muerte pasa a tener representación en sentido estricto: solo cuando advertimos nuestro ser para el sexo es que la muerte se vuelve un problema, y muchas veces la cancelación de la vida sexual es el equivalente de la muerte misma.

Para concluir este capítulo, me viene a la cabeza la anécdota de la sesión con un niño que, en cierto momento, me dijo: «Mirá, una hormiga», y señaló el piso. «No es una hormiga, le respondí, es una araña». Entonces dejó de caminar hacia el pequeño animal y puso cara de horror: «Ah, no, yo tengo aracnofobia», dijo.

Creo que algo parecido puede pasar con los nombres y categorías que surgen para titular problemas y conflictos que surgen en la infancia. A veces terminamos reaccionando más a las palabras que a las cosas mismas. Yo prefiero quedarme del lado de la experiencia, antes que ser un especialista en clasificaciones.

*Cuando un niño juega a matar, no debe temerse que ese sea el germen de un futuro homicida.*

# 8

## NIÑOS TRISTES

En su novela *El tilo*, el escritor César Aira se refiere a «la melancolía vaga y sin objeto de la infancia». No sería la primera vez —ya lo decía Freud en *El creador literario y el fantaseo* (1905)— que un escritor resumiera en una frase los hechos que interesan a quien se encuentra cerca de los niños. En este caso, se trata de la particular incidencia que tiene la tristeza en la vida infantil.

Entre los afectos que suelen vivir los niños, la tristeza se destaca por su presencia constante. Desde el punto de vista del sentido común, la infancia es concebida como un período de felicidad y alegría intensa. Tenemos la expectativa —reforzada por el consumismo de nuestra época, para el cual la mayor satisfacción equivale a comprar algo nuevo— de que los niños estén contentos todo el tiempo posible.

Por ejemplo, de un tiempo a esta parte los lugares de veraneo (así como los restaurantes y demás) ofrecen facilidades y entretenimientos para los niños: peloteros, mesas para que dibujen, animaciones, piletas incluso en las playas. Es un fenómeno reciente, que apunta a desviar la demanda de los niños para que los padres puedan comer, descansar y, en fin, veranear tranquilos y sin que los niños «jodan con la pelota».

Sin embargo, por esta vía solo conseguimos achatar la existencia, empezamos a temer el aburrimiento como el más urgente de todos los males y, en el caso de los niños, nos termina preocupando mucho más que tengan algo para hacer que la plenitud de lo que hacen. Confundimos la diversión con el juego.

AMAR DE UN MODO DIFERENTE

Vivimos en una época de niños entretenidos, porque tampoco es fácil tolerar su tristeza; pero ¿qué es un niño triste?

En primer lugar, cabría subrayar —de acuerdo con una observación de Jean-Jacques Rousseau, pensador fundacional de la modernidad, autor de *El contrato social*— que la infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras. Para el caso, cabría pensar en el modo en que los niños viven los duelos. Muchas veces ocurre que algunos padres consultan porque un familiar se encuentra enfermo, y no saben cómo decirle al niño que la persona va a morir. No obstante, el acontecimiento tiene lugar y el niño permanece indiferente a esta cuestión, no se registran efectos psíquicos significativos, y esto se debe a que los niños aman diferente: es posible que un niño se resienta mucho más por un cambio de escuela que por el fallecimiento de un abuelo. Esto se debe a que, en sentido estricto, el amor del niño depende mucho más de la permanencia de ciertos hábitos, esto es, de aquellos deseos y lugares que garantizan su estabilidad y continuidad emocional que de personas que sean importantes de manera singular. En última instancia, no es otra cosa que decir que el niño es fundamentalmente un ser amado, antes que un ser que ama. Y su condición de amado tiene como requisito contar con la estabilidad que otros (personas, pero también instituciones) pueden darle.

Dicho de otro modo, la tristeza en los niños es muy distinta a la de los adultos. Para estos, la tristeza está vinculada principalmente con las frustraciones que la realidad imprime a sus proyectos. Un adulto se entristece cuando siente que no puede expandir su deseo en alguna dirección —incluso a costa de realizar ese deseo, ya que la mayoría de las personas solo necesita imaginar lo que va a hacer, en lugar de hacerlo—. Sin embargo, los niños no tienen esta relación con la capacidad de desear. Sus expectativas nunca suponen un *largo plazo*; en todo caso, ellos viven el futuro como una extensión actual del presente.

El horizonte temporal, con su fugacidad irrecuperable, que hace del pasado un tiempo que ya no existe, es algo propio del mundo de los adultos. Esta herida que el tiempo introduce en la infancia fue

comentada por otro escritor, Graham Greene, en los siguientes términos: «Siempre hay un momento en la infancia en el que se abre una puerta y se deja entrar al futuro». Por eso es tan corriente que la mejor representación del niño eterno (ese que llamamos Peter Pan) sea la de alguien que no quiere crecer.

Nuestra vida contemporánea consiste en querer evitar la cancelación de los efectos de pérdida del tiempo: vivimos tratando de ganar la carrera, bajo el aviso de que es «ahora o nunca»; con el imperativo de que nada puede perderse, hasta la ocasión más nimia se convierte en la última oportunidad, la que no merece que la dejemos pasar. Por lo tanto, no es a través del golpe que el tiempo imprime al deseo que cabe pensar la causa de la tristeza en los niños, porque del tiempo se sufre en cualquier etapa de la vida. Tampoco a partir de las más diversas privaciones ya que en todo caso, suelen producir enojo —aquello que llamamos *berrinches*— más no tristeza. A decir verdad, si bien la tristeza indica un afecto más o menos constante en la infancia, lo cierto es que también implica una especie de límite, ese punto en el que un niño puede aparecer bajo otro ángulo: como forzado a una madurez precipitada. Sin embargo, antes de continuar, ¿qué es la tristeza infantil?

## MELANCOLÍA EN LA INFANCIA

La tristeza en los niños no se da cuando las cosas no salen como se esperaba —eso que en los adultos empuja a la realización de un duelo—, sino que se produce cuando el niño pierde algo con lo que contaba. En ambos casos se trata una pérdida, pero son pérdidas diferentes.

Como he dicho, es corriente ver que los niños salgan indemnes ante la noticia de la muerte de un abuelo (u otro familiar), incluso respecto de la separación de los padres, mientras que, por ejemplo, el extravío de una mascota puede sumirlos en el más profundo pesar. No se trata de la pérdida de un objeto cotidiano, también podría tratarse de una modificación del lugar de vacaciones —con lo cual puede verse que tampoco se trata de un objeto concreto—. La

tristeza de un niño se produce cuando se altera esa circunstancia en la cual apoyaba su capacidad para jugar.

Ya no se trata de que aparezcan síntomas ruidosos o grandes quejas, porque incluso hasta el niño aburrido tiene recursos como para denunciarlo a viva voz (como cuando interpela a sus padres con el simple: «Me aburro»), sino que el niño triste queda sumido en un ensimismamiento que, como tal, es ajeno a la infancia. Lo primero que pierde un niño triste es la curiosidad, y la curiosidad es la característica propia de lo infantil.

Esto es algo que siempre me impactó de la ética del pensamiento freudiano. Freud nunca pensó categorías diagnósticas para la infancia. Sin embargo, tampoco dejó de pensar que había una frontera definida entre lo normal y lo patológico para los niños: la ausencia de deseo de saber (es decir, la curiosidad) es un indicador de anormalidad en la infancia.

En este punto, la tristeza se aproxima al sentimiento de soledad, tan bien estudiado por Melanie Klein en un artículo homónimo, en el que plantea cómo la soledad es una forma de aislamiento para no sentir angustia. En cierta ocasión, el escritor Jean Cocteau dijo: «Toda mi obra gira en torno al drama de la soledad y de las tentativas del hombre por vencerla». No hay más que leer *La gran separación* para corroborarlo, o bien repasar algunos datos biográficos del autor de *Los niños terribles* —como el suicidio de su padre, cuando Cocteau tenía 9 años— para comprobar también el alcance que ciertas pérdidas pueden producir en un niño hasta hundirlo en el desánimo, el desinterés o, incluso, en una rebeldía desesperada.

Interesarnos por el modo particular en que se manifiesta el deseo en la infancia, ese modo de desear que llamamos «infancia», es la mejor manera de delimitar sus puntos de detención, que aquí llamo «tristeza». En última instancia, aquello que más entristece a un niño es la falta de un espacio lúdico, ese mundo que lo salvaguarda del impacto irreversible del tiempo, del dolor de existir y vivir una vida que se define por la finitud.

LA INFANCIA PERDIDA



En el mundo del juego todo es posible, el niño cuenta con eso, pero la experiencia lúdica también tiene sus condiciones. Muchas veces los adultos nos preocupamos de no generar grandes traumas a los niños —como si la infancia fuera más endeble que la adultez— con noticias que para ellos son prescindibles, mientras que una pequeña modificación en algún hábito cotidiano puede resultar insoportable.

En otro tiempo, los adultos tenían la costumbre de observar a los niños jugar. En la Grecia Antigua, el juego de los niños tenía incluso una función adivinatoria. Hoy en día, perdimos esa disposición virtuosa, mucho más atentos a que estén entretenidos o bien pasen de una actividad a la siguiente (danza, inglés, guitarra, dibujo). A veces como terapeuta me ocurre que combinar un horario para ver a un niño es más difícil que entrevistar a una celebridad, ya que algunos tienen jornadas que van desde la mañana hasta la noche con actividades ininterrumpidas.

Pocos padres saben realmente a qué les gusta jugar a sus hijos; muchos menos se dejan tentar por ingresar a ese territorio en que el tiempo se pierde. Sin embargo, ¿no perdemos mucho más cuando queremos evitar perder el tiempo?

La tristeza de los niños habla de esa pérdida difícil de asimilar, que no se vincula con ningún objeto (como muy bien dice Aira en su novela) sino con una pérdida de la infancia misma.

*La tristeza en los niños no se da cuando las cosas no salen como se esperaba —eso que en los adultos empuja a la realización de un duelo—, sino que se produce cuando el niño pierde algo con lo que contaba.*

## Capítulo 4

# EL SABER Y SUS CORRELATOS

# 1

## LA ESCUELA, APRENDER POR AMOR

Hasta hace unos años era común que los padres consultaran por problemas vinculados con el aprendizaje: inhibiciones intelectuales, dificultades de la memoria o falta de atención, entre otros. La explicación habitual de estos fenómenos era a partir de un efecto de la represión como corolario del complejo de Edipo: la energía que el niño necesita para construir los diques psíquicos de la vergüenza, el pudor y la escrupulosidad hace que su curiosidad (deseo de saber) disminuya. Por lo tanto, se vuelve imprescindible preguntarse cómo es que un niño puede aprender.

En primer lugar, es importante destacar que la escuela no es una institución cualquiera (ni eterna). Desde los estudios de Michel Foucault (por ejemplo, en *Vigilar y castigar*) sabemos que se trata de un espacio reciente y que su función no fue originariamente la de educar, sino la de servir como lugar en el que los niños pudieran permanecer para que los padres pudiesen trabajar más horas. La escuela es una institución disciplinaria resultante de la Revolución Industrial.

Por lo tanto, cabe preguntarnos, ¿por qué un niño aprendería? Porque, además, ocurre que los conocimientos curriculares van a contramano de los intereses espontáneos de la infancia. Por cierto, suele ocurrir que un niño demasiado curioso (es decir, en quien la represión no haya causado estragos) sea un mal alumno... como lo atestigua la vida de muchos grandes científicos e intelectuales que tuvieron un pésimo desempeño escolar. Albert Einstein, físico y creador de la teoría de la relatividad, es un ejemplo paradigmático.

## LAS NOTAS: ESE OBJETO DEL DESEO

En principio, es importante destacar que la escuela no es un espacio independiente del sistema de calificaciones que promueve, al contrario, como institución se encuentra asociada al dispositivo de la evaluación. Lo que primero aprende un niño es a ser evaluado y a llevar a casa notas y/o sanciones sobre su conducta. En este punto, la interpretación es inequívoca: un niño no estudia porque tiene ganas, sino porque obtiene de la escuela la posibilidad de recibir una imagen positiva de sí mismo que ofrendar a sus padres. De este modo, no habría más que concluir que es por amor que se estudia en la escuela.

Si un niño se aliena al saber de su maestra o profesor, es para recibir la gratificación de haberse adaptado a lo esperado. Por eso se entiende que la represión psíquica (que pone a prueba la capacidad de renuncia de un niño) sea una condición del dispositivo escolar. Sin embargo, como ya dijimos antes, hoy en día los niños no creen que los adultos sepan gran cosa. En cierta medida, la horizontalidad del saber que produjeron las nuevas tecnologías generó que, a veces, sean los niños quienes detentan un saber del que los adultos están en falta. Cotidianamente en mi consultorio veo cómo niños de menos de 6 años son capaces de actualizar el antivirus de mi computadora. Y hace no mucho tiempo pude ver a un bebé de menos de un año deslizar su dedo sobre una pantalla táctil.

De acuerdo con estas coordenadas, entonces, es fundamental volver a interrogar la importancia del conocimiento, desde un punto de vista que no sea dogmático. No alcanza con decir que los niños tienen que aprender. Tampoco desestimar el modo en que circula el saber en el mundo globalizado.

## EL ACTO DE CONOCER

El acto de conocer no es una destreza abstracta, el desarrollo de una función cognitiva llamada «inteligencia», sino un modo de relación intersubjetiva. El aprendizaje hunde sus raíces en motivos

emocionales y, en última instancia, la expectativa escolar de que un niño estudie no puede ser reconducida a una cuestión de voluntad.

Cuando se desconoce que el conocimiento implica una mediación a través de la relación con el otro, es que muchos síntomas propios de la escuela reciben un tratamiento disciplinario ineficaz: es imposible que un niño «se siente y estudie», «se ponga las pilas» u otras aplicaciones normativas, si no se tiene en cuenta que en la mentada institución, el saber se encuentra dosificado por la autoridad de la calificación; y esta última impone un saldo en relación con la autoestima y la nominación que se recibe de ese otro que es el docente.

Síntomas propios del ingreso en el dispositivo escolar son: la dificultad para concentrarse, la distracción ante cualquier episodio menor, estudiar recién en el último momento, repasar hasta un segundo antes del examen, entre otros. A estos pueden sumarse los que mencioné al comienzo: dificultades relativas a la comprensión o la inhibición intelectual, que requieren un tratamiento específico cuando el efecto de la represión ha sido muy intenso. No obstante, para los síntomas estipulados cabe destacar que se encuentran nucleados en torno a *rendir*.

El alumno (palabra cuya etimología no remite a *a-lumnus* como «sin luz», sino a *alere* que proviene del campo semántico del comer) es aquel que debe «dejarse alimentar»; por lo tanto, la posición oral del estudiante se impone a una primera consideración para pensar el fundamento pulsional del aprender: nunca un niño podrá adquirir el lugar de alumno en el ingreso a la escuela si la relación con el otro no se establece desde esta perspectiva nutricia.

Era el caso de un niño que llegó a la consulta porque no estudiaba en primer grado. Ante la evaluación clínica se reveló como sano y con los conflictos propios de la edad (es decir, los «conflictos normales» propios del crecer); por lo tanto, la sorpresa de la desadaptación se explicó al reparar en que durante los cuatro meses de clases la maestra del primer grado ¡había cambiado tres veces! Es imposible que un niño pueda iniciar su escolaridad sin situar a la maestra en ese lugar de referencia que inviste el saber con la ternura del reconocimiento, ya que es solo por ese amor que

el niño renuncia a su curiosidad espontánea para adquirir conocimientos curriculares.

Esta observación permite entender ciertos matices de lo que suele entenderse como *distracción* en el período de latencia (entre el inicio de la escuela y la pubertad): son resabios del autoerotismo que, a pesar de la represión, se conservan de manera defensiva para sustituir la expectativa de fracaso en el dispositivo escolar.

La pregunta no debería ser por qué un niño no hace algo tan fácil como sentarse a estudiar, sino por qué un acto tan sencillo como el de sentarse a estudiar es resistido a través de una movimiento que lleva a la evasión. Esta resistencia da cuenta de la captura emocional que se sobrepone a cualquier ejercicio de voluntarismo: jamás servirán de nada las rutinas forzadas ni la lógica de premios y castigos. El sujeto, incluso el del aprendizaje, no puede ser amaestrado.

## MI HIJO ES DESATENTO

Los padres de Pedro (9 años) me consultaron porque su hijo no alcanzaba los objetivos escolares: se distraía, la maestra decía que perdía el tiempo en clase, era lo que se ha llamado desde hace un tiempo un «desatento». También hay que decir que en los últimos años el diagnóstico de déficit de atención, con la consecuente medicalización, ha caído en una relativa crisis. De hecho en 2013 surgió la noticia de que uno de los descubridores del TDAH, el psiquiatra Leon Eisenberg, había afirmado antes de morir que se trataba de una «enfermedad ficticia». Este dato demuestra que la ficción puede funcionar como verdad y justificar, para el caso, que a los niños se los haya medicado a diestra y siniestra. Afortunadamente, antes que consultar a un neurólogo, los padres de Pedro intentaron con una consulta psicológica, y allí se comprobó un dato básico: este niño desatento no dejaba de ser alguien que construía historias, acusaba recibo de la organización témporo-espacial del mundo, con relaciones de causalidad eficiente, realizaba operaciones aritméticas elementales y se interesaba especialmente por los fenómenos de reproducción de los

animales... Dicho de otra manera, le prestaba atención a suficientes cosas como para ser un «deficitario». Por lo tanto, la pregunta que surgió fue: ¿qué impide que las capacidades de este niño se manifiesten en el espacio escolar?

Como contrapunto de esta circunstancia, un muchacho púber que padecía síntomas semejantes: comenzó a estudiar y el tiempo pasaba de manera elástica, solo recién cuando entraba en una cuenta regresiva era que podía ponerse a estudiar, siempre a último momento... En ambos casos, a pesar de las diferentes coordenadas subjetivas, el sufrimiento se expresa en relación con sentirse «tonto», «burro», es decir, la falta en el saber recae sobre el yo con una imagen degradada.

Por lo tanto, ¿cómo pensar las relaciones entre el sujeto y el saber? Porque sería apresurado decir que el conocimiento es simplemente algo a ser adquirido, como simple información, sin tener en cuenta sus fundamentos eróticos. El saber participa de los más diversos contextos: la demostración de poder, la seducción, la competencia. El saber se encuentra implicado en la relación con otros antes que en función de una capacidad individual.

En un examen nunca se evalúa si un alumno sabe o no, sino que también se incluyen en esta escena variables intersubjetivas, por lo general, implícitas, como la participación del alumno en clase, si el docente conoce su nombre, la claridad de la letra y la prolijidad, entre otros factores, que hacen que la evaluación de lo que el alumno efectivamente sabe sea prácticamente mínima; o, dicho de otra manera, por lo común en los exámenes se toman conocimientos mínimos que un alumno podría anticipar si no fuera porque la escena de evaluación se encuentra investida por una fantasía entre otras: la erotización del conocimiento supone la escena en la que algo le es quitado al otro. Por eso muchos niños comienzan a estudiar principalmente a través de la repetición memorística; es un modo de declararse inocentes («si solo repito, no hice nada») y por eso muchas veces los niños más inteligentes (como Pedro, el mencionado en el primer caso) no consiguen adaptarse al ámbito del aula.

Lo mismo se verifica cuando los alumnos dicen «me saqué» (en este caso estamos ante un retorno de lo reprimido en «le saqué».

Es decir reprimen el haberle «robado» o sacado conocimiento a alguien y vuelve en «me squé») o «me puso» (no fui yo, fue el otro). ¿De qué es culpable el sujeto del conocimiento, culpabilidad que el mito bíblico muestra en el origen de la humanidad?

El conocer, en última instancia, lleva a la diferencia sexuada. No se trata de que los niños deban ser esclarecidos sobre lo que distingue a un hombre de una mujer, sino respecto del diferenciarse que implica el acto de saber. La represión en que estriba el pasaje de la infancia al período de latencia impone un ser en falta sobre la posibilidad de asumir una posición enunciativa, es decir que pueda hablar con voz propia. Por ejemplo, esto es algo que se ve bien en los diarios íntimos de niñas púberes, el trabajo que les lleva empezar a escribir con una voz personal y singular, que tenga creencias y valoraciones propias. El período de latencia se inicia hacia los 5 ó 6 años con la represión del complejo de Edipo. Aparecen entonces diques psíquicos como la vergüenza, prurito moral, pudor... que detienen el desarrollo espontáneo de la sexualidad y permiten que el niño se dedique a las tareas educativas. . «Yo no sé» es la posición del niño en esta etapa, lo cual no quiere decir que quede condenado a la ignorancia, porque en el inconsciente el correlato de dicha frase es «yo supe sobre la investigación sexual infantil», es decir, en la falta de saber en la conciencia encubre la culpa inconsciente por haber querido saber.

Esta disociación respecto del saber con que inicia la latencia (y la edad escolar) requiere una serie de articulaciones que pueden reducirse al mero ejercicio de estimulación cognitiva: en el camino que lleva a la pubertad, latente es aquel cuya atención está supuesta (a la espera) y debe ser recuperada. El trabajo de la latencia conduce desde el saber que es consentido por amor al otro («la maestra lo dice»), al conocimiento que no reprime a quien conoce como parte del acto.

Síntomas propios de la adolescencia, vinculados a la llamada orientación vocacional, se desprenden de que este paso no se haya conseguido: «¿Para qué voy estudiar X (tal o cual cosa) si ya está todo dicho?», afirmaba en cierta ocasión Leandro de 17 años. Por esta vía, el conocimiento dejará de ser algo a aprehender para entrar en una chance de producción, cuando el saber deje de ser



algo a tomar —posición en la que quedan fijados los eruditos, con un saber tan enciclopédico como inútil—, para ser algo a dar en un intercambio con otros.

*Un niño no estudia porque tiene ganas, sino porque obtiene de la escuela la posibilidad de recibir una imagen positiva de sí mismo.*

## 2

### DIAGNOSTÍCATE Y TE DIRÉ QUIÉN ERES

A comienzos de este año, en cinco oportunidades me pidieron informes psicológicos de niños como condición para el ingreso a... ¡un jardín de infantes! En el último de ellos, no pude dejar de responder con un dejo de ironía: «Espero que ustedes no sean la causa de que esta niña encantadora requiera un tratamiento en el futuro».

#### SOY BIPOLAR, SOY TOC, COMO TODOS

Uno de los grandes problemas de nuestro tiempo es el afán clasificatorio. En el mundo *psi* esta orientación se expresa en la propuesta cada vez más elaborada de diagnósticos. Esta observación concierne tanto a las teorías conductuales o que se quieren descriptivas (el manual diagnóstico DSM es un ejemplo), como al psicoanálisis, que, en ciertos casos, se reduce a una mera psicopatología. Y, por cierto, no es cuestión de invalidar el recurso a categorías diagnósticas, siempre que tengan un valor para la dirección de un tratamiento, sino el uso indiscriminado y fuera de contexto. Dicho de otro modo, uno de los grandes males de nuestra época es la utilización de tipos clínicos para decir algo sobre aquello más íntimo de la persona, como un predicado sobre el *ser* del sujeto.

Esta última referencia contemporánea puede notarse en el título de divertidas producciones culturales, ya que no solo los pacientes llegan a los consultorios autodiagnosticados («soy bipolar», «soy TOC»), sino que donde más gravemente se hace sentir, y ya no

causa tanta gracia, es en el ámbito educativo, a partir de la demanda creciente de psicodiagnósticos en el espacio escolar.

Hechos como el mencionado al principio me han motivado a reflexionar sobre estos temas, antes que asumir una actitud defensiva frente a los maestros y educadores.

En un libro reciente, *Posiciones perversas en la infancia*, del que soy coautor, pude notar que esta demanda en aumento de las escuelas tiene un fundamento. Hoy en día los niños no suelen llegar a una consulta por los *viejos* motivos de inhibición del saber o fracaso escolar (en el sentido cognitivo), sino por vías más complejas: trastornos de la conducta, desbordes emocionales o desafíos a la autoridad. Sin ir más lejos, por algo la nueva versión del DSM incluye también en su espectro la «rebeldía» como una forma de patología.

Sin embargo, el DSM-V también incluye el duelo como una situación patológica... En este punto, ¿no deberíamos preguntarnos si esta proliferación de diagnósticos *prêt-à-porter* no responde más al imperativo de salud de una época (que restringe cada vez más la posibilidad de «salirse un poquito del sistema») que a un interés por la subjetividad?

Hasta hace unos años, una publicidad de analgésicos promocionaba la efectividad para erradicar el dolor de cabeza, hoy en día otra publicidad de un producto semejante nos invita a no parar ni un minuto, a vivir una vida de producción constante, en la que cualquier detención es patológica porque implica *perder el tiempo*.

No obstante, vuelvo a preguntar: ¿no perdemos mucho más tiempo cuando no queremos perder nada (de tiempo)?

Por esta vía de los diagnósticos, entonces, la presencia de salud se vuelve ausencia crónica de malestar, la realización personal es una producción constante y exponencial. En definitiva, se nos ha quitado la posibilidad de crecer a través del conflicto. Porque si hay conflicto, se piensa que hay patología.

¿Quién habla hoy por hoy de las *crisis vitales* a través de las cuales se torna necesario descubrir ciertos límites personales, volver a preguntarse por los intereses propios y los objetivos de nuestras elecciones más significativas?

## LA ESCUELA DICE QUE TIENE QUE IR A TERAPIA

Para dar cuenta del carácter problemático de este aspecto, quisiera exponer una situación paradigmática recurrente en los motivos de consulta: unos padres vinieron a verme porque su hijo Patricio (13 años), se peleaba con sus compañeros en la escuela y, por lo tanto, la profesora a cargo del curso indicó la necesidad de una terapia.

Frente a este pedido, no pude menos que proponer a esta pareja que yo me ocuparía de evaluar a su hijo y determinar la pertinencia o no de un tratamiento.

En el curso de unas pocas entrevistas con el joven pude notar que se trataba de un muchacho sano, que hablaba de sus conflictos con sus compañeros y que, en función de algunos breves consejos de mi parte, pudo resolver algunos problemas puntuales. Por lo tanto, me comuniqué con la profesora en cuestión para esclarecer qué era lo que ella había notado y que, quizás, yo no advertía. En este punto, se me indicó que el joven «no toleraba la frustración» y que por eso se ponía agresivo en el aula.

Desde hace tiempo —de hecho lo hice ya en este mismo libro— que vengo pensando en esta curiosa expresión que invade los más diversos artículos y manuales de psicología. Suelo preguntarme: ¿cómo tolerar la frustración? Vuelvo a decir: ¿No es evidente que si la frustración fuese tolerable no sería «frustrante»?

A decir verdad, creo que el gran inconveniente de este giro habitual y para todo uso es que invisibiliza una situación más concreta, dado que la frustración se produce menos en relación con una tarea que a partir de un vínculo con otra persona.

Nunca nos frustramos solos, sino ante la mirada de alguien; y en el caso del joven en cuestión, esto ocurría en relación con personas muy puntuales. A partir de las entrevistas siguientes pudo verse que sus enojos (y angustias) surgían en relación con figuras que encarnaban una posición de autoridad.

No obstante, ¿por qué sería patológico atravesar la pubertad de modo conflictivo? ¿*Adolescente conflictivo* no debería ser una analogía? ¿No es a través del conflicto que, en estos casos, se forjan los valores y se tientan las primeras vías de elección responsable (a partir de cernir las consecuencias de los actos)?

Es en este sentido que Donald W. Winnicott —en su libro *Realidad y juego* de 1971— sostuvo que el compromiso de los adultos con los adolescentes implica la aptitud de «resistir» o, dicho en otros términos más llanos, tener paciencia. ¿Cuándo, entonces, es que los adultos hemos dejado de tener paciencia a los jóvenes y comenzamos a tildarlos de «intolerantes» cuando no se adaptan a nuestras expectativas?

En última instancia, aquello que Freud llamaba complejo de Edipo es menos el enamoramiento respecto de la madre (y el temor al padre) que la tensión asociada al surgimiento del deseo a través de una situación conflictiva que implica la puesta a prueba de las propias capacidades. En el caso de Patricio, era notoria su actitud de tener que demostrar que estaba a la altura de los desafíos que se le imponían al medir fuerzas con la autoridad. Después de todo, así es que se constituye la figura del «otro varón» —con el que se juega siempre la fantasía de feminización—; ¡por eso es que los adolescentes se festejan los logros unos a otros («se gozan») mientras que los niños más pequeños no encuentran satisfacción en esta destreza!

Dicho de otra manera, para convertirse en varón a través del conflicto con la autoridad un joven debe demostrar que «no es una niña». He aquí por qué el hostigamiento habitual entre los jóvenes suele recaer en el término *maricón*.

En conclusión, luego de algunas entrevistas con los padres, y de evaluar que el joven contaba con recursos para afrontar la situación por su propia cuenta, decidí indicar que prefería no iniciar un tratamiento y quedar a la espera de que hablásemos en otro momento si llegaba a ser necesario.

Como decía al comienzo, uno de los grandes males de nuestro tiempo es la distribución indiscriminada de diagnósticos... que suele redundar en la pérdida del ojo clínico que sitúa las coordenadas para comenzar un tratamiento. Lo primero que evalúo cuando me encuentro con un niño o un joven es si está creciendo, no si tiene «problemas» a los que yo me encargaría de ponerles un nombre.

Un terapeuta debe intervenir cuando la vida misma no puede ofrecer la chance de elaborar las situaciones conflictivas intrínsecas a la vida misma. Cada vez que hoy en día me encuentro con un niño

o joven, y mucho más cuando me lo envían a pedido de una escuela, recuerdo las palabras que Freud pronunciara en 1910:

La escuela nunca debe olvidar que trata con individuos [...] a los cuales no se puede negar el derecho de detenerse en determinadas fases evolutivas, por ingratas que estas sean.

Para terminar, otra anécdota. Durante un período muy breve de tiempo, recibí la consulta por un niño que, desde mi punto de vista, no requería tratamiento. Unas semanas después, la consulta por otro niño en similares condiciones. Se daba la casualidad de que era compañero del anterior. Finalmente, ante una tercera consulta me decidí a llamar a la escuela y hablar con la maestra. Después de esa conversación, ella solicitó una entrevista e iniciamos un trabajo terapéutico para elaborar sus dificultades para ocupar un lugar de autoridad con niños pequeños. Aún continúa su tratamiento. Es una excelente maestra, a quien le agradezco que me haya permitido incluir una mención en este libro, en la medida en que su caso pueda enseñar algo a los demás.

*Un terapeuta debe intervenir cuando la vida misma no puede ofrecer la chance de elaborar las situaciones conflictivas intrínsecas a la vida misma.*

## Capítulo 5

# LA SEXUALIDAD Y ¿EL FIN DE LA INFANCIA?

# 1

## ELOGIO DE LA TERNURA

En 2016 fui a dar una charla sobre los celos en la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA). Ese episodio fue memorable para mí, no solo porque tuve la oportunidad de conocer a Horacio Echegoyen, maestro al que había leído durante mi formación como psicoanalista y quien en ese entonces tenía más de 90 años, sino también porque recibí su elogio, lo que fue un reconocimiento muy valioso para mí. Con mucho sentido del humor, más allá de las disputas teóricas entre psicoanalistas, me dijo: «Vos sos más kleiniano (por la psicoanalista Melanie Klein) de lo que pensás». Y yo pensé que él era más lacaniano de lo que él creía. Eso demuestra que la experiencia, si es tal, trasciende los nombres propios de los fundadores de escuelas.

Lo mismo pienso respecto del cruce entre psicoanálisis y otras orientaciones o terapias. Renunciar al dogmatismo implica trascender el código endogámico de una escuela y estar abierto al diálogo con quienes comparten las mismas preocupaciones o, al menos, algunas semejantes. Todavía me hace reír el recuerdo de la vez que una mujer me dijo: «Qué suerte, Luciano, haberte encontrado, después de tantos años de malas experiencias, por suerte vos no sos psicoanalista». Sin duda, antes que del psicoanálisis (u otra terapia), de lo que se trató en la historia de esta mujer es del malestar por no haber encontrado a alguien con quien hablar de manera franca y directa. Su queja respecto del psicoanálisis tenía como fin denunciar el cliché del psicoanalista silencioso, que no responde o que pregunta todo el tiempo: «Y usted, ¿qué piensa de eso? ¿Qué se le ocurre?».

Sin embargo, decía que aquel encuentro en APdeBA fue significativo para mí por un segundo motivo. Al concluir la charla, mientras me despedía de quienes me habían invitado, una mujer vino a mi encuentro. Cuando nos miramos, no pude dejar de sonreírle; y, cuando me saludó, la abracé. No sabía quièn era, pero



no pude evitar ese gesto. Y, la verdad, no soy de las personas que andan abrazando a desconocidos por la calle.

«¿Sabés quién soy?», me preguntó y luego dijo su nombre. Ella había sido mi analista cuando yo tenía 5 años. «Tanto tiempo», le dije, y no pude evitar un chiste: «Disculpame que no te reconocí, pero no nos vimos en los últimos treinta años».

Ella ahora tiene más de 80. Ojalá pudiera poner en palabras la comodidad que sentí al estar junto a ella. Es como si no hubiera pasado el tiempo y, sin embargo, pasó casi toda mi vida (al menos,  $\frac{3}{4}$  partes) en ese lapso sin vernos. Su abrazo fue tan tierno, que no pude dejar de pensar en la ternura durante algún tiempo y, como terapeuta de niños, reflexioné sobre el modo en que viven los niños lo tierno.

## LOS NIÑOS NO ACARICIAN

El psicoanalista Fernando Ulloa decía que la ternura es la base ética del sujeto. Sin duda es preciso ser valiente para hablar de lo tierno en un mundo como el nuestro, en el que todos los días nos sorprende la noticia de alguna desgracia y una tragedia sucede a la otra.

Incluso hablar de ternura puede parecer un gesto romántico. El término parece débil, algo cursi, pero la ternura es el ámbito en que se desenvuelve el crecimiento de un niño. Muchos años después, al realizar otra experiencia de análisis, escribí un pequeño libro que se llamó *La caricia perdida*. Es un ensayo que escribí para mi madre, para poder poner en palabras esa instancia fundamental.

Para los niños, la ternura es algo que se recibe. Es algo que solo de manera segunda aprenden a realizar. Y un niño solo aprende a ser tierno si ha recibido ternura. Esto es algo evidente si pensamos en lo siguiente. Lo novedoso del descubrimiento de Freud acerca de la infancia no radica en la atribución de sexualidad. Que los niños no son «ángeles» es algo ya sabido de antaño, y de acuerdo con Michel Foucault, desde el siglo XVIII se cuentan elaboraciones de teorías acerca del niño perverso, el papel de la masturbación y las

fuentes de la anormalidad. Por este lado, entonces, no hay nada nuevo en la perspectiva freudiana.

Sin embargo, el hallazgo de Freud no deja de ser inquietante: la disociación entre lo infantil y lo tierno. Dicho de otro modo, cualquiera podría estar dispuesto a considerar manifestaciones sexuales en el niño, pero a condición de no olvidar que se trata de un ser con relativa ternura. En la perspectiva freudiana, el camino es inverso. Lo tierno no es un punto de origen, sino una modificación de lo sexual e, incluso, una forma de inhibición.

He aquí una clave en la que el planteo freudiano se vuelve espinoso. Si le creemos a su biógrafo Ernst Jones, el inventor del psicoanálisis no fue un hombre demasiado proclive a la ternura. Y su obra testimonia este problema en cierta medida: por ejemplo, bajo su pluma pueden encontrarse expresiones curiosas como «el horror a los hombres en tierno coloquio», o bien «ella no le correspondía, no era lo suficientemente tierna», donde es claro que la ternura remite a un embozo de lo sexual. Por lo tanto, más allá de las reflexiones teóricas en torno a la «corriente» tierna de la sexualidad, es preciso afirmar que Freud no creía demasiado en lo que decía.

Esta última observación se comprueba en la interrupción del tratamiento de su joven paciente Dora (17 años). Desde mi punto de vista, fue algo de la falta de ternura lo que motivó ese desenlace: identificado con el lugar del investigador, cuando la muchacha le propuso dejar de analizarse, Freud le dijo que si esa era la última sesión, entonces, trabajarían como siempre y se dispuso a analizar un sueño. ¿Por qué no le pidió que no dejara el tratamiento? ¿Un terapeuta que toma posición es menos profesional? En absoluto. Los terapeutas no somos neutrales. A veces, desde el sentido común, algunas personas dicen que no quieren ir a terapia porque no quieren que les digan qué hacer. Un terapeuta profesional no dice qué hacer, pero tampoco es indiferente.

Contaré un ejemplo para aclarar esta situación. En una entrevista con una pareja que discutía de manera acalorada, de repente él le dice a ella: «Te cagaría a trompadas». En ese punto, yo no podía esperar a ver qué decía ella, sino que interrumpí y dije: «Antes de tocarle un pelo, te las vas a tener que ver conmigo». Ahí no cabía

una interpretación, sino que había que tomar partido, no a favor de ella, sino en contra de la violencia. ¿Con más violencia?, se preguntará el lector y tiene razón, porque la verdad podría haberle dicho que no corresponde pegarle a otro, menos a una mujer, pero hubiera sido una valoración abstracta; podría haberle dicho que lo iba a denunciar, pero —sin saber muy bien por qué— me salió poner el cuerpo. No lo amenacé, curiosamente dije estas palabras con mucha tranquilidad, quizás por eso produjeron un efecto interesante: que él se escuchara y advirtiera un aspecto propio de su personalidad, «hacerse el macho» con mujeres, pero nunca con otro hombre. De esa forma, logramos atravesar una fantasía machista de esta pareja, que no hubiera aparecido sin esa interrupción dramática.

Volviendo a Freud, él pensaba que si intervenía demasiado con su persona, iba en contra del tratamiento. Sin embargo, esa asepsia no es posible: porque con su distancia, Freud actuaba un personaje específico, el de un padre que, desde su lugar de autoridad contemplativa, mira pero no juzga. Pero esta versión de lo que es un padre, es un ideal, que a veces incluso puede ser muy pernicioso. Un padre, ¿no puede ser tierno? Un padre, como estamos pensando en este libro, ¿no es también quien se angustia? Actuar dureza o neutralidad, ¿no es también una toma de posición y, a veces, contraproducente?

Ahora bien, de un modo u otro, lo fundamental es que la ternura no parece un rasgo espontáneo de la infancia. Podría dar cuenta de este enunciado a través de una pequeña observación: los niños no acarician. Es un hecho ostensible, ya que cuando tienen que hacer mimos suelen revelarse torpes; es algo que vemos, por ejemplo, cuando tenemos que enseñarles a acariciar a otro niño o incluso a un animal. Todavía queda por escribir una estética de la caricia que extraiga sus consecuencias para la crianza de niños. Aquí solo quisiera mencionar tres líneas de orientación.

Por un lado, la caricia es el acto tierno por excelencia. Antes que pensar si se trata de un gesto espontáneo o no, lo importante es considerar que su inscripción psíquica surge en la adolescencia. Son los adolescentes a los que vemos ejercitar esta destreza erótica (con la mano, el beso) mucho antes que la relación sexual genital.

Por esta vía, en segundo lugar, vuelve a ser un problema considerar la sexualidad preliminar (basada en la caricia) como algo destinado hacia el placer genital, sin por eso recaer en una interpretación de ese recurso independiente como una forma de perversión. Quizás haya sido este el escollo de Freud con la ternura.

Por último, la caricia es el primer acto exogámico. Si los niños no acarician, no pueden acariciar a los padres. En esto consiste la llamada «Ley del incesto». No se trata de pensar el incesto solamente como un acto sexual genital, sino que también su prohibición se reconoce en estos actos mínimos: el niño es receptivo respecto de la ternura, y no se le puede exigir que venga a consolar a los padres. Es incestuosa también ese tipo de relación entre padres e hijos en la que estos vienen a calmar ansiedades de aquellos. Jacques Lacan llamaba esta situación con una expresión fuerte, decía que el niño prestaba un «servicio sexual» al adulto.

La ternura, como lazo fundamental entre padres e hijos, pone a salvo de una erotización que no solo puede darse en el cuerpo a cuerpo, sino también en un modo de vínculo que, por ejemplo, puede hacer que una madre no deje ir a dormir a su hijo a la casa de otro porque se angustia. Esta forma de retenerlo es incestuosa. Solo por ternura un padre renuncia a esta retención.

Por eso la caricia no es solo un acto de la mano (del tacto): también hay palabras que acarician —o, como dice la expresión popular, que «hacen un mimo al alma»—: son todas aquellas que suspenden la captura sexual del niño por el adulto y que habilitan el crecimiento, porque el ser sexual del niño se jugará más adelante y fuera de la familia. Como dice la canción: «Me quiero casar, con una señorita de San Nicolás, que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para salir a jugar», en la que se demuestra que esta apertura hacia un exterior de la familia es el acto que puede hacer que la vida sea un juego. No son grandes los que se adaptan a la realidad —la sobreadaptación es una actitud infantil, que para algunos puede durar toda la vida—, sino quienes pueden aprender a jugar con ella y transformarla. Para eso necesitamos la ternura y sus caricias.

## EL MATRIMONIO ES COSA DE NIÑOS

La infancia no se define en función de la cronología. Un niño es una determinada posición, la de aquel que plantea la pregunta por su ser a partir del amor —en tanto ser amado— y a expensas de su ser-para-el-sexo. Desde el punto de vista del psicoanálisis, los niños se encuentran a salvo de la incidencia real de la pregunta por el sexo, lo cual no quiere decir que no se encuentren transidos de sexualidad; dicho de otro modo, un niño no solo se pregunta por la diferencia sexuada, sino que responde a dicho interrogante a través de alguna elaboración de saber.

De este modo, correspondería hablar de un «interés teórico del sexo en la infancia. En la teoría freudiana, esta relación con el saber se establece a partir de «teorías sexuales infantiles» y es lo que da lugar a ciertos juegos de los niños; por ejemplo, el típico juego de estar casados. Freud decía lo siguiente: «Casi siempre [los niños] buscan la solución del secreto [del matrimonio] en alguna relación de comunidad proporcionada por las funciones de la micción o la defecación». Es decir, el secreto de la unión para los niños se basa en tener en común estas necesidades. «Tenemos tanto en común», piensan desde su teoría porque ambos hacen pis o caca, y luego «se casan». De acuerdo con estas palabras de Freud, podría concluirse que los niños ¡son los únicos para quienes el matrimonio es posible! Porque si hay algo de lo que pueden dar cuenta los adultos, es de que no alcanza con tener cosas en común para formar una pareja. Lo comprobamos cotidianamente. «Me gusta todo de usted, menos usted», decía un viejo chiste de Groucho Marx.

A partir de lo anterior, entonces, puede decirse que la infancia se delimita en función de un tiempo extraño, distinto al de la sucesión cronológica (lineal y objetiva). En efecto, sabemos que de muchos de los que habitualmente llamamos *adultos*, deberíamos decir que no son sino niños. Y, por lo demás, no faltan pequeños de 6 o 7 años que ya piensan como grandes. Por lo tanto, antes que una etapa o un período de la vida, considero que correspondería decir que la infancia es una especie de *borde*.

Un borde es un límite que marca la división entre dos espacios. Por ejemplo, el borde de un vaso delimita el adentro del afuera; incluso, el borde es lo que hace del vaso una suerte de objeto bipolar, un objeto en el que vive otro objeto parasitario: el agujero.

Los agujeros no pueden existir más que en otros objetos. Ocurre con ellos lo mismo que con las sombras. No hay sombra que no sea sombra de algo. No obstante, la sombra es algo también. Lo mismo ocurre con la infancia. Por eso la infancia es mucho más un acontecimiento, antes que un momento de la vida o un efecto de la biología. Sin embargo, ¿qué motiva que un ser vivo —cachorro (de) humano— se convierta en niño? ¿Cómo sobreviene esta particular posición?

Interrogar el origen de la infancia no es preguntar por su génesis. Esto nos devolvería al anhelo cronológico. En todo caso, se trata de especificar sus aristas, de bordear sus destellos. Más arriba nos referimos a la relación del niño con el amor y el sexo, mediados a través del saber. Agreguemos un segundo punto: el interés por la repetición.

La infancia se caracteriza por cierta insistencia. Los niños piden una y otra vez que se les cuenten los mismos cuentos. En mi caso, reconozco un fragmento infantil en mi capacidad para escuchar una misma canción sin cansancio —dado que existe la opción *repeat* en los dispositivos electrónicos, me consuela pensar que no soy el único—. Para un niño, la repetición no implica pérdida, no hay gasto de energía psíquica en el acto; no hay acto en sentido estricto. Somos niños siempre que somos los mismos, idénticos a nosotros en lo que nos gusta y preferimos.

Esta posibilidad de la identidad es lo que hace de la infancia algo tenebroso. En la tierra de los niños nunca se envejece. Solo a los adultos nos preocupa ese destino. Para los niños, la muerte es simplemente *otro lugar*. Por lo tanto, cabe la pregunta: ¿qué hecho es el que inscribe muerte y sexualidad en el inconsciente, al punto de introducir una bisagra en el ser infantil?

Si hay un momento capital en la vida de los niños, de acuerdo con el filósofo Giorgio Agamben, es aquel en que se realiza el descubrimiento de que los adultos no pueden hacer magia. Es notorio el presupuesto en cuestión: los niños creen en el Otro. Por

eso es corriente que piensen que los adultos pueden conocer sus pensamientos; y en el análisis de todo niño es posible reconstruir algún episodio en el que se verifica que el «Otro no sabe». Es curiosa también esta inflexión: nuevamente es a través del saber que se mide la vara de lo infantil. Incluso un niño puede denunciar la impotencia del Otro —porque es simplemente la otra cara de su omnipotencia—, o su mala voluntad —que el «Otro no quiere»—, pero la instancia crucial radica en la confrontación con este agujero en el saber.

Esta coordenada es irreversible. Localizado este encuentro, la repetición produce pérdida, y de la experiencia solo quedará un resto, aquello que llamamos «recuerdo». El fin de la infancia implica la constitución de una memoria. Esto explica los límites de la amnesia infantil, su condición estructural, y el motivo de que un afecto central de la infancia sea la tristeza pero jamás la nostalgia.

Para los niños, todo tiempo pasado es futuro. La infancia concluye cuando la contingencia inscribe su marca y ya se consolidó alguna huella que quedó por fuera de las posibilidades del mundo. Esa huella, ahora, es un recuerdo.

*Un niño solo aprende a ser tierno si ha recibido ternura.*

## 2

### CUANDO SE ACABA LA MAGIA DE LOS PADRES

En su artículo sobre las teorías sexuales infantiles de 1908, Freud dice que lo primero que llamaría la atención de unos extraterrestres que visitaran nuestro planeta es el modo en que los humanos separamos formas de vida en función de la diferencia sexual. Al igual que un ser de otro planeta, esa especie de extraterrestre que es el niño no se interesa por esta cuestión sino de manera secundaria. Su inquietud primera es por el origen de los niños.

«¿De dónde vienen los hijos?» es la pregunta que despierta la curiosidad infantil (Freud habla incluso de un «esfuerzo de saber») cuyo correlato es la incredulidad en la palabra del adulto. Dicho de otra forma, a partir de la herida narcisista que implica esta inquietud, algo en el lazo entre el niño y el adulto se rompe.

El niño ama al adulto, pero no le cree. Freud llama a esta encrucijada «complejo nuclear». Que el adulto no cree en la palabra de quien ama lo demuestran los celos y la duda. Toda la clínica de los síntomas de los adultos se ordena a partir de esta división entre creencia y amor: «¿Me querés?», «¿estás seguro?».

En el niño se verifica a nivel de la pregunta por el por qué de las cosas, con las que no se busca un saber, sino interrogar el estatuto de la palabra de quien se espera... una decepción.

Sin embargo aquí no termina la cuestión. La incredulidad del niño respecto de la palabra del adulto se desplaza a la primera teoría sexual infantil: que no es la creencia de que todos los seres tienen pito, sino que a aquellos que no tienen... ya les crecerá, porque les *falta*. Esta asignación universal de la falta, basada en la renegación, es el primer saber inconsciente en la infancia.



Ahora bien, esta coordinada propia de la llamada fase fálica (entre los 4 y los 5 años) se complementa con la noción de castración. Cuando en el artículo «El sepultamiento del complejo de Edipo» (1924) Freud habla del complejo de castración en el niño no se refiere a que alguien lo amenace. Que la castración sea un *complejo* quiere decir que diversas vivencias ocasionales revelan una misma estructura: el entendimiento de haber hecho algo que al adulto no le gusta y la representación de un castigo.

En última instancia se trata de la estructura que hace que un niño pueda entender que hay una relación entre un acto y su consecuencia. A un niño de 2 años no tiene sentido decirle: «Si no guardás tus juguetes, no vas al cumpleaños». A los 4 años estas expresiones cobran sentido. ¡Es el complejo de castración! Y que el varoncito no termina de creer implica que, incluso sin cenar, al irse a dormir pedirá el postre. Y seguramente diga: «No lo voy a hacer nunca más». ¿Puede haber algo más renegatorio que creer que una promesa (a futuro) cancela el pasado? En fin, hay adultos que nunca atraviesan esta etapa, lo que demuestra que la constitución del sujeto, para el psicoanálisis, es en términos éticos.

Para concluir, quisiera contar una anécdota personal. Hace poco, antes de dormir, tuve con mi hijo una charla profunda de hombre a hombre: por un lado, me preguntó cómo hacen caca los chanchos con una cola tan chiquita; por otro lado, hablamos de mujeres, es decir, de su mamá. Mi hijo no me creía cuando le dije que ella era más grande que yo. Primero me miraba con esa cara que pone cuando decimos mentiras en broma, pero esta vez no hubo reciprocidad: quedó solo ante el *dato*. «Vos sos más grande, sos el papá y los papás son más grandes que las mamás», me dijo. Le comenté que quizás eso vale a veces para el tamaño físico, pero no para la edad. ¡No me creyó! Se lo expliqué con el argumento de que habíamos ido al cumpleaños de su amiga del jardín que, era más grande que él. «Pero nosotros somos niños», dijo con razón. Mi pequeño investigador no estuvo dispuesto a creer más de lo que sabía. Ni algunas cosas que ya presiente. Esa pequeña diferencia que separa a hombres y mujeres a veces puede llamarse también *edad*, por eso es un rasgo que siempre nos escandaliza cuando vemos ciertas parejas: la del varón maduro con una mujer joven se

interpreta en términos paternos (o de fantasma de seducción) y la relación del varón joven con la mujer madura produce fascinación y rechazo al mismo tiempo.

*A partir de cierto momento, el niño ama al adulto, pero no le cree.*

## Capítulo 6

# DECIR QUÉ HACER

# 1

## NOSOTROS, LOS TERAPEUTAS

En una entrevista para un programa de radio me preguntaron qué pensaba del colecho. Suele ocurrir que en nuestra época se desespere por buscar a un especialista para hablar de algún tema de actualidad. Por eso es importante, al menos para mí, que quienes se supone detentamos un saber no nos identifiquemos con ese lugar de autoridad ni seamos como pedagogos (ni demagogos).

Por lo general, cuando hablamos en medios masivos de comunicación no es posible desarrollar una idea con cierta profundidad, por lo tanto es factible que digamos a medias lo que queremos expresar o bien que el entrevistador nos haga decir lo que él (o el público, según su punto de vista) quiere escuchar.

En esta situación, respondí lo que pienso de manera directa: ni a favor ni en contra. Creo que el entrevistador esperaba que yo tomara partido, pero lo cierto es que no creo en las oposiciones rígidas. Incluso me parece que son el mal de nuestro tiempo, resultado de un pensamiento binario que no solo fuerza a elegir entre una cosa u otra, sino que transforma la negación de una en el equivalente de afirmar la otra. Ese pensamiento binario y narcisista apenas lo conservo para el fútbol, cuando si no gana mi equipo me alcanza con que pierda su clásico rival, y por cierto —lo reconozco sin vergüenza— esta pasión futbolera es un rasgo infantil de mi personalidad.

En lo que respecta a mi trabajo profesional, no creo en las oposiciones taxativas, ya que suelen provenir de prejuicios. Prefiero evaluar el caso por caso. Quizás para algunos padres sea una elección virtuosa la de dormir con su hijo, mientras que para otros

sea un verdadero problema. Hoy en día advierto la presencia de dos grandes tendencias en lo que tiene que ver con la crianza de niños:

- Por un lado, saberes que se pretenden académicos, pero que son fundamentalmente normativos y que, por ejemplo, transmiten una imagen del niño en términos de capricho, manipulación, etcétera. Y, para el caso, si el pequeño no puede dormir solo hay que entrenarlo para que pueda hacerlo o si hace un berrinche hay que saber maniobrar para no reforzar su conducta... es decir, los académicos parecen tener una imagen feroz del niño, como si fuera una amenaza para los padres, a los que hay que darles «herramientas» o «tips» para controlar a ese ser salvaje.
- Por otro lado, saberes que aparentemente recuperan visiones tradicionales, pero que son igualmente normativos, porque suponen una imagen del niño en función de lo que *necesita* y así, entonces, surgen términos como el apego, el cuidado elemental, etcétera, que terminan siendo muy culpabilizantes e inhibitorios para padres que, por ejemplo, tienen severas dificultades para frustrar a su hijo, dado que todo es un daño potencial.

Ni una cosa ni la otra. Ni un extremo ni el otro. Porque lo que es insostenible en ambos casos es la «bajada de línea». Cada familia es un mundo, y la relación entre padres e hijos es tan singular que no hay especialidad que pueda opinar sobre ese lazo íntimo sin que resulte impostado.

Si no hay paternidad ni maternidad perfectas, si no es desde los ideales que pueden ejercerse estas funciones, entonces cada padre y cada madre saben mejor que un supuesto especialista tanto aquello de lo que son capaces como de lo que no. En todo caso, a veces recurrir a un profesional puede ser la ocasión para que se (re)descubran a sí mismos y así retornen a su hogar más tranquilos respecto de las decisiones que deben tomar.

¿DEBO LLEVAR A MI HIJO A TRATAMIENTO?

Sin embargo, a veces es preciso consultar a un terapeuta. A veces es necesario iniciar un tratamiento con un niño y, cuando es el caso, conviene hacerlo a tiempo, ya que los conflictos que no se tratan en su momento suelen generar grandes dificultades más adelante; por ejemplo, restricciones de la vida cotidiana que luego se naturalizan y se hace más difícil modificar, como ocurre con los miedos que a una edad son comunes, pero después de cierta edad ya son un problema que debe ser tratado para que el niño no quede fuera de la vida social (y, para el caso, no pueda ir a dormir a la casa de amigos).

Como terapeuta que trabaja con niños muchas veces advierto que se consulta por cuestiones que, en realidad, tienen que ver con la crianza, pero que los motivos sintomáticos suelen quedar relegados, quizás porque no siempre son tan ruidosos o llamativos. Esta es una primera indicación clínica para tener en cuenta: a veces aquello que parece gravísimo o extravagante no es del todo significativo y puede resolverse con algunas entrevistas con los padres, mientras que aquellos padecimientos que suelen ser mudos son los más alarmantes y los que más tardan en reconocerse como tales.

Por lo tanto, es un prejuicio que sea necesario consultar a un terapeuta solamente cuando se trata de una urgencia. Por ejemplo, un índice muy importante para hacer una consulta es notar cambios de ánimo repentinos en un niño: en particular, la pérdida de la curiosidad; pero también que aparezca ensimismamiento o cierto talante triste. Puede ser que un niño con estas características parezca retraído, que se diga que es tímido o callado, quizás alguno de los padres se identifique con él y diga que era también de ese modo en su niñez; pero lo cierto es que en estos casos se trata de identificaciones en las que los padres proyectan su propia ansiedad en el niño para no admitir la importancia de ese padecimiento.

Un segundo índice relevante, después de los 5 años, es la ausencia de vergüenza, culpa o valores morales. Quizás parezca un niño osado o audaz, medio atolondrado y hasta con cierta capacidad de liderazgo, pero también es posible que se trate de un niño que no ha constituido el período de latencia, fundamental para la maduración del espacio interno del psiquismo infantil e imagínese lo

que esto puede implicar si adviene la pubertad sin una suficiente maduración yoica. Es lo que hoy en día encontramos en las consultas por jóvenes que suelen ser transgresores, pero que no cuentan con una representación adecuada de la ley, o bien que se entregan a una promiscuidad sexual, aunque en realidad mejor debería reconocerse la falta de una madurez sexual que inscriba de manera diferenciada la alteridad que implica el sexo (más allá de la distinción entre varón y mujer).

Este último punto me lleva a decir algunas palabras sobre otro tema por el cual se me consultó en un medio de comunicación (esta vez un programa televisivo): los niños trans. Mi respuesta distará de ser original, ya que no es a favor ni en contra. En todo caso, mi postura tiene como fundamento interrogar el modo en que los niños viven y se representan la sexualidad.

Entiendo que la asunción de una identidad sexual en la temprana infancia puede ser un gran logro para un colectivo de adultos que reclama derechos para la minoría en que se incluyen; pero me parece tan problemático que un niño sea considerado como varón si prefiere ser niña, como facilitarle una identidad femenina a quien todavía la vida sexual como acto de encuentro con otro cuerpo no lo reclama. Será cuestión de trabajar en cada caso, con una perspectiva singular, para evitar moralismos precipitados y el falso progresismo de las buenas intenciones... que suelen llevar a lo peor.

## EL JUEGO COMO BRÚJULA

Recapitulemos. Por un lado, los cambios repentinos en el ánimo son motivo propicio para consultar a un terapeuta. También lo es, por otro lado, que no haya presencia de vergüenza, curiosidad, culpa u otros valores morales. En tercero y último lugar, es importante consultar con un terapeuta si un niño, a medida que pasan los años, no consigue jugar solo y/o con otros.

Como se desprende de las páginas de este libro, el principal recurso que tiene un niño para hacer frente al sufrimiento es su capacidad para jugar. Por eso ha sido tan importante distinguir entre

lo que es juego y lo que no. El entretenimiento no es una actividad lúdica, un juego no tiene por qué ser divertido, etcétera. Ya hemos hablado de estas cuestiones en los capítulos previos.

Sin embargo, aquí cabe destacar que el juego tiene una evolución y si un niño de 4 años todavía no puede jugar a solas, o bien si un niño de 7 años prefiere jugar solo, estamos frente a un problema. El juego tiene un desarrollo, ¡como el niño! Y, en términos generales, podría decirse que el proceso que sigue el crecimiento del juego tiene tres pasos: por un lado, en los primeros años de vida el juego se constituye y adquiere un contenido simbólico, es decir, empieza a escenificar fantasías típicas que se comparten con aquellos que cuidan al niño (se juega a esconderse, a comer, a tirar cosas, etcétera); luego, por otro lado, la fantasía se interioriza y así el niño puede jugar en presencia de otro, pero sin requerirlo, porque ya no lo necesita para actuar esa fantasía; por último, el juego del niño se desplaza del adulto cuidador a ser compartido con otros semejantes (después de haber atravesado ese período de solitaria interioridad).

En última instancia, el juego sigue el mismo proceso de diferenciación que el niño. Del lazo íntimo con el otro a la individualidad y, de ahí, al vínculo con los demás. Por eso nos preocupamos cuando un niño no puede jugar solo con el paso del tiempo, pero también si juega solo, a cierta edad, sin poder incorporar a los otros en su experiencia.

Prestar atención al juego de un niño es la mejor brújula para conocerlo. Es importante que los padres presten atención a la experiencia lúdica, ya que es el mejor indicador para saber en qué instancia evolutiva se encuentra su hijo.

*Es un prejuicio que sea necesario consultar a un terapeuta solamente cuando se trata de una urgencia.*



# 2

## LLAMAR AL PEDIATRA

por Dr. EDUARDO LUTEREAU  
y Dr. JUAN FRANCISCO LUTEREAU

Los pediatras no somos médicos como los otros. A diferencia de aquellos profesionales que asisten a un paciente en caso de enfermedad y que quizás no tienen más que comunicar o interpretar resultados de estudios, así como indicar perspectivas de tratamiento (si las hubiera), los pediatras estamos ante una situación atípica: quienes nos consultan no lo hacen por ellos, sino por algo que le ocurre a alguien que incluso a veces ni siquiera sabe hablar para decir qué le pasa.

Y no siempre se trata de que nos consulten por una patología. El pediatra acompaña a los padres en los primeros momentos del crecimiento de un niño y muchas veces su función es la de realizar un seguimiento de aquello que se desenvuelve de manera normal. No obstante, más allá de la normalidad del proceso de crecimiento, quienes cuidan a un niño y no saben evaluar técnicamente el desarrollo no pueden dejar de tener fantasías y temores que vienen a la consulta de la mano con ese hijo que nos traen para que revisemos.

Los pediatras no somos médicos como los otros, porque si los demás médicos trabajan con síntomas objetivos, que se reconocen a través de signos claros y distintos, los pediatras además trabajamos con la angustia de los padres y necesitamos ayudarlos para que puedan facilitar el crecimiento de su hijo.

### LAS VACUNAS Y OTROS TEMORES

Por ejemplo, puede ocurrir que una madre nos consulte porque ha leído un artículo o una nota en un sitio web —hoy los padres leen en Internet de todo, porque Internet dice todo lo que queremos leer— acerca de lo perjudiciales que son las vacunas. Nos comenta que piensa en no vacunar a su hijo. Nosotros sabemos que ese dato extraído de la virtualidad no tiene ningún asidero científico, que las estadísticas están de nuestro lado y que, además, hay una ley nacional que prescribe la vacunación de un niño, pero ¿de qué serviría enrostrarle todo este conocimiento a la madre y hacerla sentir culpable (si es que lo conseguimos)?

En todo caso, es evidente que ella se encuentra angustiada por alguna cuestión, que le preocupa hacerle un daño a su hijo con algo que desconoce, y hasta es posible que por ese temor le haga un daño mayor. Sin embargo, transmitir un saber de manera abstracta no produce efectos. Sería inútil decirle: «Las cosas son así, usted decida». Porque detrás está la vida de un niño y tenemos el compromiso ético de intervenir.

Digámoslo de otra manera. Cualquier fumador sabe que este vicio es perjudicial para la salud. Los cardiólogos y otros colegas no se cansan de decirlo. Sin embargo, nadie ha dejado de fumar jamás porque lo supiese. Incluso puede verse en la puerta de los hospitales a los médicos fumar. El motivo es claro: alguien puede saber algo, pero no creerlo. Saber no es lo mismo que creer. Ahora bien, no podemos dejar que esto ocurra cuando se trata del cuidado de un niño. Por lo tanto, es preciso como profesionales acompañar a los padres para que no solo sepan o se informen, sino para que también crean. Y la creencia depende de la confianza.

Si una madre nos dice que está pensando en no vacunar a su hijo, es porque algo la preocupa y su angustia la lleva a buscar saberes entre los que oscila de manera irreflexiva. El pediatra, entonces, la escucha y trata de intervenir sobre su angustia, para que pueda estar tranquila y confiar en la decisión que va a tomar, porque las vacunas no producen los daños que se les atribuyen.

Esto demuestra que en la consulta pediátrica por un hijo, no solo están el niño, los padres y el médico. También está la palabra. Porque la palabra es el vehículo para generar una relación de

confianza. La palabra, que también incluye la capacidad de escuchar y contener.

En última instancia, lo que se desprende de lo anterior es que los pediatras trabajamos no solo con síntomas evidentes y prescripciones fijas, sino que también establecemos una relación particular con los padres, basada en la confianza y el afecto, para ayudar a los padres a soportar una fantasía típica de la crianza: que a su hijo le pase algo.

¿Qué padre o madre no ha tenido la fantasía de que su hijo se muera? He aquí un temor (a veces consciente, otras inconsciente) que siempre está en el vínculo con un niño y que, por lo demás, es perfectamente normal. Esta fantasía habitual es la que hace que ese niño sea reconocido como un hijo.

Para entender esta cuestión, no hay más que pensar en el relato bíblico (Libro I de los Reyes) según el cual dos madres se disputaban un hijo. Entonces Salomón, rey de Israel, dijo: «Traigan una espada, que partiré al niño en dos y cada una tendrá su mitad». Una de las mujeres aceptó la disparatada propuesta, mientras que la otra rompió en llanto y gritó: «No lo maten, que se lo quede ella». Así fue que el rey determinó que solo esta última podía ser la madre. Y desde los tiempos de la Biblia sabemos que no hay manera de cuidar a un niño sin angustia y que la más terrible de las fantasías es que la vida de un hijo esté amenazada.

## ¿CUÁNDO LLAMAR AL PEDIATRA?

A los pediatras nos llaman por los más diversos motivos. Hoy en día, con las nuevas tecnologías, nos escriben por WhatsApp, nos mandan audios grabados, mails. Sin embargo, esto no es una novedad. Desde mucho antes, el teléfono del pediatra está en el top 5 de los números que los padres recuerdan de memoria.

Nos llaman por la noche, de madrugada, los sábados a la noche, los domingos por la mañana. Si nos molestara que nos llamaran (tampoco nos encanta), hubiéramos elegido otra profesión. Sabemos que trabajamos con esa demanda. Ejercer la pediatría y renegar de los llamados de los padres es como querer trabajar de

docente de escuela de primaria con la expectativa de que los niños se queden quietos.

Muchos de los llamados que recibimos se resuelven en la conversación con los padres. Ya sea porque la indicación se puede dar por teléfono, ya sea porque no se trata de un síntoma urgente, sino de la urgencia de la angustia de los padres que es preciso acompañar. En fin, porque los padres pueden ser nuestros mejores colaboradores en la profesión. Por lo tanto, aquí quisiéramos referirnos a aquellas situaciones en las que sí es fundamental hacer el llamado o ir a una guardia.

Por un lado, es importante llamar al pediatra si durante el primer año de vida aparece una fiebre repentina. Los padres nunca deben medicar de manera espontánea a sus hijos ni aplicar criterios que utilizarían para ellos.

De la misma manera, si un bebé pierde peso de manera significativa también se impone la consulta. Quizás no sea urgente, pero es una cuestión en la que no cabe demorar. En situaciones de este tenor nunca es conveniente desmentir los síntomas, decir «no es nada, ya se va a pasar».

En esta misma dirección cabe tener en cuenta lo que ocurre con las quemaduras. Puede ser que, como adultos, muchos sepan cómo curar una herida o quizás si se quemaron con el horno apenas se pongan agua y olviden el incidente; pero en el caso de un niño es preferible hacer la consulta, de la misma manera que si el niño tiene el hábito de rascarse y lastimarse la piel.

Tenemos entonces, por un lado, la fiebre, el peso y la piel. Por otro lado, también sería bueno llamar al pediatra si su hijo tiene vómitos recurrentes y/o diarreas con o sin dolor de panza. Puede ser que no sea algo significativo, pero la única manera de descartarlo es a través de un simple estudio que es aconsejable no dejar de hacer. En este punto, puede ver usted cómo estos signos se combinan con los de la serie anterior y pueden establecer una relación complementaria.

No se trata aquí de dar indicaciones precisas para que los padres jueguen a pediatras *amateurs*, sino de familiarizarlos con la observación y el seguimiento del crecimiento de su hijo. Esto es mucho más importante que la presencia de signos discretos, porque

producirá el hábito de tener presente cómo crece ese niño y sus tiempos.

Una mención aparte para los signos respiratorios y las reacciones alérgicas. En estas situaciones, es importante consultar a tiempo. Si la fantasía de que al niño le pase algo puede hacer que un padre eleve signos dispensables al estatuto de grandes problemas, también puede ser que la angustia que despierta esta fantasía lo lleve a minimizar lo que es importante. Por lo tanto, si un niño se queja de la respiración o bien tiene un sarpullido inusual (que, por ejemplo, podría deberse a una picadura), es preciso llamar al pediatra o ir a una guardia.

Para concluir, como última referencia no podemos dejar de indicar la consulta si el niño ha tenido un accidente que, aunque parezca menor, requiere atención profesional. Por ejemplo, quizás se cayó y apenas se raspó la pierna, pero durante unos minutos estuvo desmayado. Al recuperar la conciencia, puede ser que los padres piensen que ya pasó y prefieran olvidarse; sin embargo, cuando acontece algo así es fundamental consultar.

No diremos aquí diagnósticos ni asustaremos a los padres con lo que podría pasar y a simple vista no manifestarse. No es bueno que los padres resuelvan su angustia volviéndose obsesivos y controladores. Lo imprevisto pasa, la experiencia de dolor es inevitable y, por suerte, alcanza con actuar a tiempo. El control de rutina junto con ciertas indicaciones para llamar en el momento apropiado son suficientes. Si usted ha elegido a su pediatra, confíe, que quienes nos dedicamos a esta profesión no solo sabemos que usted necesita que le demos seguridad, sino que también creemos que puede hacer las cosas muy bien, porque ha tomado la más valiente de todas las decisiones: la de ocuparse de la crianza de un hijo.

*En la consulta pediátrica por un hijo, no solo están el niño, los padres y el médico. También está la palabra.*

# 3

## ESOS PEQUEÑOS MAESTROS

Una vez concluida la entrevista, los padres de un niño me dijeron: «La verdad, genial conversar con vos, pero ¿qué hacemos?».

La pregunta me hizo sonreír, y decidí que nos quedáramos conversando unos minutos más. A veces, fuera del consultorio, pasan grandes cosas. Y también cosas de grandes: en el pasillo les conté que podía ayudarlos, pero que no quería decirles lo que tenían que hacer. Los acompañé hasta ahí donde comienza la capacidad de inventar, que solo dependía de ellos. Si algo los angustiaba, aquí estaría. Si había que hablar de aquello que ya no funcionaba, aquí estaría; pero que no me pidieran que les dijera qué hacer.

No les puedo dar recetas. No quiero hacerlo. Sí puedo ayudarlos a pensar estrategias, convencido al menos de saber qué cosas no hay que hacer, lo que es ya media solución del problema.

Además, el sufrimiento de los niños no puede ser pensado de manera abstracta, sin atender a las condiciones históricas en que se manifiesta. En mi práctica disfruto de trabajar con niños, con las particularidades que tiene esta experiencia, sujeta a los modos en que cada época establece formas de crianza. Y, por cierto, no creo que sea lo mismo conversar con primerizos que con padres que ya tienen cierta edad y tienen otros ritos y tradiciones. Cada familia debe buscar el modo singular de responder a un niño.

## QUÉ ES UN TERAPEUTA DE NIÑOS

Asimismo no podría tenerse una visión ingenua de la actitud del terapeuta que recibe niños en su consulta. No se trata de ser simplemente «profesional». A veces el supuesto profesionalismo es poco. Uno de los textos más importantes de Freud, aquel en que

habla del juego infantil, tiene como motivo la observación de su nieto. Lo mismo podría decirse de esa otra gran psicoanalista que fue Melanie Klein, cuyos artículos más significativos acerca de las neurosis en la infancia surgieron de la relación con sus hijos. Y Jacques Lacan no fue una excepción a esta consideración, como lo demuestran pasajes precisos de su seminario. Por ejemplo, el título de uno, *De un discurso que no fuera del semblante*, ¡le fue sugerido por su nieta!

Al igual que en el caso de los maestros del psicoanálisis, mi propia vida familiar marcó la manera singular en que pienso la práctica con niños. Podría decir que antes de la paternidad, estudiaba psicoanálisis en los libros y en lo que de mi propio análisis tuvo conclusiones para pensar la posición infantil.

Desde hace unos años, con el nacimiento de mi primer hijo, aprendo el psicoanálisis de otra manera: mis maestros son mi hijo y sus amigos, mis sobrinos y los hijos de mis amigos. Esto me recuerda una vieja ocasión, hacia el año 2007, en la que Luis Alberto Spinetta invitó a sus hijos Dante y Valentino al escenario para tocar una hermosa canción de Almendra: *Ana no duerme*. Los presentó como sus «maestros».

En definitiva, todavía queda mucho por pensar acerca de esta transferencia de los padres hacia los hijos en psicoanálisis, que explica quizás también el interés de Freud por ese pequeño que, con su fobia, le enseñó algunas ideas novedosas. Me refiero al llamado «pequeño Hans», cuyo análisis según Freud fue realizado por el padre; es decir, Freud no eligió un caso en el que alguien aplicara el dispositivo de los adultos al tratamiento con niños, sino que recibió la cuestión tal como venía, del núcleo de una escena familiar de personas cercanas.

Por supuesto que no quiero decir con esto que los padres deban psicoanalizar a los hijos; en realidad, lo que me importa ubicar es cómo en mi práctica hubo un antes y un después a partir del acontecimiento de la paternidad, y que esa marca no es personal sino que podría ser rastreada en la historia del psicoanálisis también.

## LOS PADRES DE HOY EN DÍA

Sin embargo, en lugar de extender esta última idea quisiera desarrollar otro aspecto. Me refiero a que la paternidad incidió en el modo en que pienso mi práctica en la medida en que tuve que repensar las formas de crianza recibidas y mi lugar en la cadena generacional.

Pertenezco a una tercera generación. Mis padres crecieron con la idea de no repetir los errores de sus padres. Nuestros abuelos no se preguntaban demasiado cómo criar a un niño. Eran inmigrantes o hijos de inmigrantes, estaban más ocupados haciendo lo que tenían que hacer. Nuestros padres crecieron en la calle, como nosotros, pero la casa de nuestros padres (la casa de sus padres) era una casa de adultos en la que, por añadidura, vivían niños.

Nuestra casa ya fue diferente: tuvimos una habitación y podíamos jugar en el living. Hoy nuestros hijos juegan en toda la casa, y ya no están en la calle. Los padres de nuestros padres no iban a reuniones de jardín, no leían informes sobre el juego simbólico. Nosotros somos hijos de padres que le echaron la culpa a sus padres, de padres que fueron jóvenes en los años sesenta y, luego, vivieron con culpa, padres divididos por el lugar que les tocaba ocupar con respecto a los hijos, padres que sintomatizaban a sus hijos y, por lo tanto, cuyos hijos, nosotros, podíamos ocupar un lugar de síntoma de la pareja parental.

Nosotros, los niños síntoma, los que crecimos entre las décadas de 1970 y 1980, somos padres que no nos conflictuamos como antes, sino que padecemos el ideal de ser «buenos» padres de manera aplastante. Los padres de nuestros padres no se preguntaban qué era ser un buen padre o una madre suficientemente buena. Nuestros padres inventaron el concepto de manera sintomática, y nosotros lo heredamos como un aguijón, que algunos pudieron sacarse de un tiempo a esta parte, pero que aquellos que fueron jóvenes en la década de 1990 tienen tan profundamente clavado que ni siquiera lo ven: son padres con hijos a los que no pueden frustrar, que nunca escucharon la canción de Joan Manuel Serrat que dice «Nada ni nadie puede impedir que sufran», de los que esperan que no los interpelen, que jueguen y



sean felices, que acepten sus límites, hijos que tienen que darles a los padres la satisfacción narcisista de la paternidad.

He aquí un gran mal de nuestro tiempo: niños para sacarles fotos y subirlas a redes sociales, para vestirlos de manera personalizada, niños tuneados y tiránicos, niños adosados al narcisismo de los adultos.

Nosotros fuimos los hijos síntoma, hijos de padres que vivieron la ley con culpa; hijos que pudieron criarse con los abuelos, mientras los padres aprendían a trabajar, y que permitieron que los padres de nuestros padres recuperaran ese amor que nuestros padres dijeron que faltaba; pero nuestros hijos son los hijos de una tercera generación, ya no son ni pueden ser sintomáticos, sino que sus sufrimientos son el resultado de nuestra dificultad para criarlos, de nuestra parálisis para resolver nuestro síntoma filial, el amor por la culpa de nuestros padres. Somos padres en el momento en que la historia se repite como farsa, ya sin sentido trágico, somos niños que juegan a ser padres.

El sufrimiento de los niños, hoy en día, tiene una coordenada histórica totalmente diferente a la vista por Freud, Klein y Lacan, y por eso sus nociones deben de ser repensadas en términos actuales: el padecimiento de los niños en nuestro tiempo, en muchos casos, se debe a la destitución de la paternidad y la maternidad, a las dificultades de las madres y padres para criar a sus hijos, para ocupar esos lugares simbólicos que implican algún tipo de conflicto o, en casos más complejos, un disfuncionamiento de la familia.

Pongamos un ejemplo. La situación de aquella mujer que, recostada en el diván, relata las peleas con su marido. Se siente frustrada porque cuando él reta a su hija, ella no puede dejar de meterse y explicarle los diferentes consejos que dice el libro que leyó sobre crianza. Él retrocede, fastidiado, y se va a fumar al balcón. Discuten, se pelean, pero no por problemas de pareja, sino por el modo en que viven la crianza de esta hija. Se aman profundamente, incluso los habita el deseo de un próximo hijo, pero tienen mucho miedo. Si así se pelean con esta hija, ¿cómo será con el segundo?

Hay un chiste que suelo hacerles a mis amigos y pacientes con hijos. El pasaje del primer al segundo hijo transforma a una familia de tres en una familia de cinco integrantes. Nace un niño y se adopta una niñera... Ya no son los tiempos en que una abuela podía dar una mano de manera más o menos regular, ni las empresas o fábricas tienen guarderías para que los empleados dejen a sus hijos durante la jornada laboral. Los padres suman al estrés laboral, el estrés que produce la vida en familia.

Como terapeuta siempre tengo presente tres coordenadas cuando recibo a quienes consultan por un niño: por un lado, en la mayoría de los casos se trata de padres a los que les cuesta ser padres, más allá de que lo hayan deseado (y ya bastante valientes han sido en un mundo que prefiere que los niños consuman en vez de ser niños); por otro lado, a los niños les cuesta ser niños, más allá de que el juego sea su principal y más productiva herramienta para elaborar conflictos (y bastante valientes son para perseverar en la infancia cuando se les pide que asuman los intereses de los adultos antes de tiempo); por último, la relación entre padres e hijos es uno de los vínculos menos considerados en la sociedad actual, que siempre nos reclama participación o que estemos en algún otro lugar (y bastante valientes somos cada vez que preferimos quedarnos en casa a jugar con nuestros hijos en lugar de estar perdidos entre las aplicaciones del mundo virtual).

En términos generales, suelo plantear que antes de iniciar un tratamiento con un niño es preciso agotar otras posibilidades porque en psicoanálisis, «lo que sobra, daña», o bien verificar que el padecimiento tiene una estructura sintomática típica que requiere una intervención específica. Para mí es un principio fundamental que la terapia no haga el trabajo que le toca a la vida.

En tiempos de la psicopatologización de la infancia, ciertos recaudos se vuelven indispensables para no confirmar la destitución parental que, eventualmente, hace que los padres confíen más en un terapeuta que en sus propios criterios para criar a un niño.

Yo prefiero confiar en los padres, para que ellos confíen en sus hijos.

*Es un principio fundamental que la terapia no haga el trabajo que le toca a la vida.*

# SOUNDTRACK

A continuación quisiera recomendar al lector una lista de lecturas, películas y canciones que seleccioné. Es una compilación basada en la variedad, que incluye tanto clásicos como obras actuales, algunas muy conocidas y otras que espero despierten el interés y las ganas de buscarlas.

Asimismo, puede que —en cada caso— haya elegido la referencia por todos los rasgos que componen la obra o por algún detalle o pasaje. La idea es que cada uno se anime a hacer la experiencia, no de pensar el motivo por el cual yo propongo esta indicación, sino de encontrar el propio. Si así ocurre, seguramente luego se le ocurrirá otra lectura, película o canción... y así habremos realizado un objetivo común: además de pensar, también sentir. De esta forma, el libro trazará una red de afectos que también podremos compartir con otros lectores.

Las referencias están distribuidas de acuerdo con el contenido de cada capítulo, a partir de algún concepto o noción desarrollado.

## CAPÍTULO 1. LA INFANCIA ES UN MODO DE HABLAR

### 1. Preguntas que interpelan

Una lectura: el personaje de Bernardo en *Para que no me olvides*, de Marcela Serrano.

Una película: *El verano de Kikujiro*, de Takeshi Kitano.

Una canción: *Bienbenito*, Iván Noble.

### 2. ¿A qué querés jugar?

Una lectura: *Final del juego*, de Julio Cortázar.

Una película: *El mago de Oz*, de Victor Fleming.  
Una canción: *Amarillo*, de Juanito el Cantor.

3. Los miedos: hay más luz cuando alguien habla  
Una lectura: *La torre sin fin*, de Silvina Ocampo.  
Una película: *Monsters, inc.*, de Pixar.  
Una canción: *Noctiluca*, de Jorge Drexler.

4. ¿Por qué lloran los niños?  
Una lectura: *Los niños tontos*, de Ana María Matute.  
Una película: *Crónica de un niño solo*, de Leonardo Favio.  
Una canción: *Cuando los niños lloran*, de White Lion.

5. «Ahora no lo quiero»  
Una lectura: *Tenemos que hablar de Kevin*, de Lionel Shriver.  
Una película: *Intensa-mente*, de Pixar.  
Una canción: *Prendas*, de Lola Linares.

## CAPÍTULO 2. LOS NIÑOS NO SE CRÍAN SOLOS

### 1. La madre de todas las culpas

Una lectura: *Cuando muere el hijo*, de Abel Posse.  
Una película: *Juno*, de Jason Reitman.  
Una canción: *Era en abril*, de Jorge Fandermole.

### 2. Adiós a la teta

Una lectura: *Mamá y papá deben saber*, de Miguel Tacconi.  
Una película: *Milk* (documental), de Noemí Weis.  
Una canción: *Canción de cuna*, de Los Piojos.

3. Renuncia y entrega: el control de esfínteres

Una lectura: *La traición de Rita Hayworth*, de Manuel Puig.  
Una película: *Querida, encogí a los niños*, de Joe Johnston.  
Una canción: *Crecer*, de Attaque 77.

## 4. El papá de Edipo

Una lectura: *Hamlet*, de William Shakespeare.  
Una película: *El gran pez*, de Tim Burton.  
Una canción: *Papá, cuéntame otra vez*, de Ismael Serrano.

### 5. ¿Cómo retamos a un niño?

Una lectura: el protagonista de *El tambor de hojalata*, de Günter Grass.  
Una película: *Los cuatrocientos golpes*, de François Truffaut.  
Una canción: *Esos locos bajitos*, de Joan Manuel Serrat.

## CAPÍTULO 3. CUESTIONES DE CRIANZA EN LA VIDA COTIDIANA 1. No se quiere dormir...

Una lectura: *La máquina de proyectar sueños*, de Cecilia Szperling.  
Una película: *Mi pobre angelito*, de Chris Columbus.  
Una canción: *Plegaria para un niño dormido*, de Luis Alberto Spinetta.

### 2. Se mete el dedo en la nariz...

Una lectura: *La nariz*, de Nikolái Gogol.  
Una película: capítulo «La nariz sabe» de la serie *La niñera*.  
Una canción: *No te metas el dedo en la nariz*, de LBB Junior.

### 3. No se quiere bañar...

Una lectura: *Emma no se quiere bañar*, de Esther Larrío.  
Una película: *La novicia rebelde*, de Robert Wise.  
Una canción: *Canción para bañar la luna*, de María Elena Walsh.

#### 4. No suelta la Play...

Una lectura: *República* (libro X), de Platón.

Una película: *Emoji*, de Sony Pictures.

Una canción: *Ufa, estoy aburrido*, de Papando Moscas.

#### 5. No acepta los límites...

Una lectura: *¿Qué me quieres, amor?*, de Manuel Rivas.

Una película: *Los coristas*, de Christophe Barratier.

Una canción: *Angusto, quedate quieto*, de Carlos Balá.

## 6. Mamá, papá me está molestando

Una lectura: *Un gran chico*, de Nick Hornby.

Una película: cualquier capítulo de *Los Simpsons* en que se ve a Bart como el niño consumidor por excelencia.

Una canción: *Lobo*, de Rosario Bléfari.

## 7. Yo, violento

Una lectura: *Las garras del niño inútil*, de Luis Mey.

Una película: *Bowling for columbine*, de Michael Moore.

Una canción: *Cómo que no*, de Gustavo Pena.

## 8. Niños tristes

Una lectura: *El tilo*, de César Aira.

Una película: *El recuerdo de Marnie*, de Hiromasa Yonebayashi.

Una canción: *11 y 6*, Fito Páez.

### CAPÍTULO 4. EL SABER Y SUS CORRELATOS

## 1. La escuela, aprender por amor

Una lectura: *La maestra y el Nobel*, de Beatriz Parga.  
Una película: *Shunko*, de Lautaro Murúa.  
Una canción: *Chirrin Chirrin mi profesor*, de Cantinflas.

## 2. Diagnostícate y te diré quién eres

Una lectura: *El curioso incidente del perro a medianoche*, de Mark Haddon.  
Una película: *El faro de las orcas*, de Gerardo Olivares.  
Una canción: *Bipolar*, de El cuarteto de Nos.

### CAPÍTULO 5. LA SEXUALIDAD Y ¿EL FIN DE LA INFANCIA?

## 1. Elogio de la ternura

Una lectura: *La soledad de los números primos*, de Paolo Giordano.  
Una película: *El milagro de P. Tinto*, de Javier Fesser.  
Una canción: *El oficio de ser mamá*, Macaferri & Asociados.

### 2. Cuando se acaba la magia de los padres

Una lectura: *Creía que mi padre era Dios*, de Paul Auster.  
Una película: *La teta y la luna*, de Bigas Luna.  
Una canción: *Ese que me dio la vida*, de Alejandro Sanz.



# AGRADECIMIENTOS

La gratitud implica devolver algo de lo que nos dieron (siempre una parte, ya que nunca es posible saldar la deuda con el amor de los demás) sin saberlo; quizás solo nos dieron aquello que no saben.

A veces tardamos en reconocer lo que recibimos, lo que —de otros— está en uno. Por eso temo olvidarme de muchas personas en estos agradecimientos; el olvido tiene fama de ser injusto, me consuela poder decir, al menos, que ninguno será nombrado en vano.

En primer lugar agradezco a mi papá, Eduardo, quien me permitió ser alguien muy diferente a él, pero que cada día descubre cuánto nos parecemos. Hay un rasgo que suelen destacar aquellos que también dicen «no te parecés en nada a tu viejo»; son los mismos que después de un tiempo agregan «hacés los mismos chistes». A mí me complace saber que tengo la más hermosa de sus virtudes, el sentido del humor.

Incluyo luego en la lista a mis cinco hermanos: Mariana, Francisco, Belén, Tomás y Joaquín. El menor de ellos se llama igual que mi hijo, este algún día sabrá el motivo. Mi mamá, quien cierra los agradecimientos familiares, ya lo sabe.

Luego, quisiera mencionar a los amigos más cercanos que, en ocasiones, leyeron fragmentos del libro y fueron interlocutores cotidianos: Esteban Dipaola, Lucas Boxaca, Santiago Ragonesi, Gabriel De La Serna, Diana Rendelstein. No puedo dejar de agradecer también a Luciana, la mamá de mi hijo, con quien nos reímos inicialmente de muchas de las anécdotas que se encuentran en estas páginas.

En tercer lugar, lamento verme en la obligación de restringir la mención de todas las instituciones en que hice presentaciones parciales de muchos de los contenidos de este libro. Sí diré que agradezco a la UBA y a la UCES, universidades en las que desempeñé mi tarea docente; a varios Colegios de Psicólogos de diferentes provincias; a las instituciones privadas que me contrataron para dictar seminarios y hacer talleres. A través de un

agradecimiento especial a la Municipalidad de Río Grande, ciudad en la que tuve el gusto de realizar una capacitación para profesionales de gabinetes (psicólogos, psicopedagogos, terapeutas, musicoterapeutas y maestros que trabajan de manera interdisciplinaria en escuelas y centros), reconozco a los funcionarios públicos que concedieron a las actividades realizadas el título de relevancia e interés cultural.

Por último, pero no en menor medida, a los alumnos de mis grupos de estudio y espacios clínicos; a los padres que vienen a mi consultorio para compartir experiencias; a los editores que publicaron mis artículos en distintos diarios y revistas, en particular agradezco a Estanislao Giménez Corte. En esta línea editorial, mi agradecimiento a Eva Tabakian, a Mariana Morales y la Rusa, que hicieron del manuscrito un libro que yo nunca podría haber escrito sin su ayuda.

Este libro tampoco hubiera sido posible sin la compañía de Estefanía Dubois, a quien le agradezco su amor paciente y generoso.