

# La infancia como verdad. Una exploración del psicoanálisis de niños en la Argentina (1955-1976)<sup>1</sup>

## RESUMEN:

ESTE ARTÍCULO TIENE POR OBJETO EXPLORAR EL DESARROLLO DEL PSICOANÁLISIS DE NIÑOS EN LA ARGENTINA, EN EL PERÍODO QUE VA DE 1955 A 1976. SE RECORRE LA BIOGRAFÍA Y LA OBRA DE ARMINDA ABERASTURY, CONSIDERADA FUNDADORA EN EL PAÍS DEL PSICOANÁLISIS DE NIÑOS, IDENTIFICANDO LOS DISTINTOS MOMENTOS DE SU DISCURSO TEÓRICO Y DE SU TRAYECTORIA PROFESIONAL.

SE ANALIZAN TAMBIÉN LAS OBRAS DE OTRAS FIGURAS PROCEDENTES DEL CAMPO DE LA MEDICINA COMO ARNALDO RASCOVSKY Y FLORENCIO ESCARDÓ, QUE SE INSTALAN Y DEBATEN EN UNA MISMA ZONA TEÓRICA Y PROFESIONAL, ESTABLECIÉNDOSE COMPARACIONES RESPECTO DE LA RELACIÓN PSICOANÁLISIS-EDUCACIÓN-MEDICINA.

EN ESTE ARTÍCULO SE PLANTEA QUE EL PSICOANÁLISIS DE NIÑOS INTERVENIÓ EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO ACERCA DEL "NIÑO PSI" CON ESTATUTO DE VERDAD Y DE LEGITIMIDAD CIENTÍFICA QUE CONSTITUYÓ UN EMERGENTE NOTORIO DE UN CICLO HISTÓRICO CARACTERIZADO POR LA PROCESOS DE MODERNIZACIÓN SOCIAL Y CULTURAL. EL PSICOANÁLISIS DE NIÑOS EN LA ARGENTINA NO SÓLO ABONÓ LA CONFORMACIÓN DE UN CAMPO INTELLECTUAL Y PROFESIONAL PARA LOS NUEVOS ESPECIALISTAS, SINO QUE DEJÓ HUELLAS EN LA CULTURA A PARTIR DE LA DIVULGACIÓN MASIVA DE DICHOS SABERES MODIFICANDO LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA VIGENTES EN LOS SECTORES MEDIOS.

• • •

**PALABRAS CLAVES:** INFANCIA - CULTURA - PSICOANÁLISIS - PEDAGOGÍA - HISTORIA.

• • •

## ABSTRACT:

THE OBJECTIVE OF THIS ARTICLE IS TO EXPLORE THE DEVELOPMENT OF CHILDREN PSYCHOANALYSIS IN ARGENTINA, BETWEEN 1955 AND 1976. WITH THIS OBJECTIVE, WE WILL ANALYZE THE BIOGRAPHY AND WORK OF ARMINDA ABERASTURY'S, WHO IS CONSIDERED THE FOUNDER OF CHILDREN'S PSYCHOANALYSIS IN THIS COUNTRY. IN THIS SENSE, WE WILL IDENTIFY DIFFERENT MOMENTS OF HER THEORETICAL DISCOURSE AND HER PROFESSIONAL CAREER.

WE WILL ALSO ANALYZE THE WORK OF OTHER PERSONALITIES FROM THESE DISCIPLINES LIKE ARNALDO RASCOVSKY OSKY AND FLORENCIO ESCARDÓ, ESTABLISHING COMPARISONS BETWEEN THEIR IDEAS OF PSYCHOANALYSIS, EDUCATION AND MEDICINE.

THROUGH THIS ARTICLE WE PROPOSE THAT CHILDREN PSYCHOANALYSIS WAS CENTRAL FOR THE CONSTRUCTION OF A DISCOURSE ABOUT THE "PSY-CHILD", SCIENTIFICALLY LEGITIMIZED AND WITH STATUS OF TRUTH. THIS KIND OF DISCOURSE WAS AN EMERGENT OF AN HISTORICAL PERIOD, CHARACTERIZED BY PROCESSES OF SOCIAL AND CULTURAL MODERNIZATION. CHILDREN'S PSYCHOANALYSIS IN ARGENTINA WAS CENTRAL FOR THE CONSTRUCTION OF AN INTELLECTUAL AND PROFESSIONAL FIELD FOR NEW SPECIALISTS, AND LEFT CULTURAL FOOTPRINTS SINCE THE BEGINNING OF THE MASSIVE DIVULGATION OF THESE IDEAS. THIS PARTICULAR EXPANSION MODIFIED RAISING PRACTICES WITHIN THE MIDDLE CLASSES. →

POR SANDRA  
CARLI\*



\* Doctora (UBA). Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA e Investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación "Estudios sobre la infancia en la historia de la educación argentina. 1955-1976" (CONICET, PEI N°21).

**U**na nueva verdad sobre la infancia se construye durante los años sesenta en la Argentina, una verdad que pretende ser persuasiva desde su legitimidad científica y sus gestos de vanguardia, cuyos alcances deben evaluarse históricamente en la conformación del imaginario pedagógico y cultural de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. El niño fue dotado de nuevos significados a partir de la conformación de un campo de saberes ligado con el desarrollo de distintas disciplinas, la producción de nuevos especialistas y la definición de perfiles técnico-profesionales, pero también de fenómenos como la sanción de los derechos del niño, los cambios familiares resultantes de innovaciones técnicas y culturales y los nuevos movimientos sociales y políticos.

Después de aquel dispositivo interpelador que fue el peronismo durante las décadas del 40 y del 50, en el que el enunciado "los únicos privilegiados son los niños" operó como el emblema de una nueva cultura política en proceso de gestación, los años sesenta se topan con una nueva positividad: publicaciones especializadas y de divulgación para padres, eventos de diverso tipo, dispositivos de tratamiento del niño, ligados con el renovado auge de la psicología y del psicoanálisis muestran, en la dispersión, la unidad de un objeto que será nombrado de nuevas formas, multiplicado en sus diferencias pero a la vez atado a una nueva racionalidad: ese niño vuelve a ser tematizado.

La verdad tiene una historia: la producción de un discurso sobre la infancia que adquiere carácter de verdad invita a ser historizado. Es desde el análisis de los enunciados que se presentan como verdaderos en el discurso acerca de la infancia, que podemos rastrear la historia del niño como objeto de conocimiento. Foucault ha señalado que "sería interesante que intentáremos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta, y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella" (1995: 16). El discurso sobre el niño es paradigmático en esa apelación directa a un sujeto soberano cuyo origen estaría en su naturaleza propia y no en los acontecimientos históricos. También el discurso psicológico se presenta muchas veces como sede de una verdad que excluye la historia, y que cuando ingresa a la escuela, a través de otros portavoces, se torna dogma. Cuanto de ficción hay en ciertos discursos no implica necesariamente sugerir una descalificación, sino, en todo caso, considerar el carácter productivo de la ficción como invención imaginaria.<sup>2</sup> Desde este distanciamiento crítico pretendemos analizar la configuración del discurso del psicoanálisis de niños en la Argentina.

Si, desde Nietzsche, el conocimiento es una invención y es siempre perspectivo, pero a su vez "es siempre una cierta relación estratégica en la que el hombre es situado", y en la que "el conocimiento es siempre un desconocimiento" (ibídem: 171), nos interesa explorar la dimensión de *invención* que todo conocimiento sobre el niño supone. En esa relación asimétrica en la que el objeto de

conocimiento es un niño, con la particular significación que la infancia tiene para el sujeto adulto y que tiene el niño como partenaire del mismo, la dimensión de invención se torna clave para identificar los elementos estratégicos, pero también los elementos imaginarios, metafóricos, que generan efectos de verdad del discurso sobre el niño, el discurso de una institución (psicoanalítica) que produce conocimiento sobre otro desconocido, en este caso el niño.

Nos interesa analizar, desde este punto de partida, las obras publicadas entre los años 50 y 70 en la Argentina por Arminda Aberastury, y establecer algunas comparaciones con otras figuras como Arnaldo Rascovsky y Florencio Escardó, cuyas obras se instalan y debaten en una misma zona teórica y profesional.

### **ARMINDA ABERASTURY, ENTRE LA INVENCION DEL NIÑO Y EL MANDATO PSI**

Los datos biográficos de Arminda Aberastury señalan que fue maestra egresada de la Escuela Normal N°6, que estudió pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras alcanzando el título de doctora, que fue esposa de Enrique Pichón Riviere y que "sería la principal introductora en el mundo de habla castellana de las perspectivas kleinianas en el psicoanálisis infantil" (Balán, 1991:41).

En uno de sus principales textos (1962) Aberastury ensayó una especie de *autobiografía* profesional e intelectual: comenzó sus primeros tratamientos psicoanalíticos de niños siguiendo la técnica de Anna Freud en la Liga de Higiene Mental en el Hospicio de las Mercedes, ingresó a la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1942 inició el análisis didáctico con Angel Garma en la Asociación Psicoanalítica Argentina y ese mismo año se puso en contacto con la técnica de juego que creó Melanie Klein, comenzando con ella una "frecuente correspondencia", en 1947 publicó su primer historial, en 1948 dictó el primer curso de psicoanálisis de niños en la APA, que desde entonces fue obligatorio para la carrera, estando los cursos a su cargo desde 1948 hasta 1952. En 1951 la nombraron relatora en París sobre el tema "La transferencia en el análisis de niños", en 1957 participó en la organización del Primer Symposium de Psicoanálisis de Niños realizado en la APA, en 1957 leyó en el Congreso de París un trabajo sobre la dentición, la marcha y el lenguaje, en 1959, en ocasión de la realización de un Congreso de Pediatría en Mar del Plata participó en una mesa redonda, y ese grupo formó desde 1960 un grupo de estudios para la discusión de casos. Breve y minuciosa *autobiografía* profesional con la que Aberastury hace una presentación de su trayectoria, que resulta inseparable de la trayectoria del psicoanálisis de niños en la Argentina.

De aquel relato cabe completar que entre 1962 y 1972, año de su muerte, Aberastury dictó clases en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, afirmándose como psicoanalista de niños y autodefiniéndose poco a poco desde esa inscripción profesional: a partir de 1964 hizo constar en su legajo universitario la

profesión "psicoanalista de niños". Su identidad como psicoanalista, marca una diferencia con las posiciones de Telma Reca, también profesora de la facultad (véase Fendrik, 1993). Aberastury publicó, entre otros textos, *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños* (1962), *Historia, en enseñanza y ejercicio legal del psicoanálisis* (1967), *El niño y sus juegos* (1968), *Aportaciones al psicoanálisis de niños* (1971), *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones* (en col.) (1972). Aberastury muere el 13 de noviembre de 1972.

En el prefacio del texto *Aportaciones al psicoanálisis de niños*, cuya primera edición es de 1971, Aberastury situó los desplazamientos centrales de su discurso teórico, marcando el pasaje de la primera influencia de Anna Freud a la que sería central, la de Melanie Klein. Cambio de influencias, de figuras rectoras e inserción en la principal polémica del psicoanálisis de niños, la que remite al pasaje del enfoque pedagógico de la hija de Freud al enfoque analítico de niños, de corte kleiniano.<sup>3</sup> El frecuente intercambio epistolar con Klein (véase Fendrik, 1993) surgió con la lectura y traducción que hace de *El Psicoanálisis de Niños*; por otra parte en Londres supervisó con ella algunos casos, entre otros "Detención del desarrollo del lenguaje en una niña de 6 años". El libro *Aportaciones al psicoanálisis de niños* fue calificado por Aberastury como "testimonio de mi gratitud a M. Klein" (1971: 11). Primer tópico entonces: lugar vertebral de Melanie Klein, participación directa en el debate internacional, signado sobre la polémica acerca de cual era el "verdadero psicoanálisis" (Fendrik, 1989: 17).

La segunda cuestión a señalar es la consideración por parte de Aberastury del *origen* del psicoanálisis de niños. En ese prefacio destaca que "el psicoanálisis de niños tuvo en la APA, ya en aquellos primeros años, una recepción muy poco común" (1971: 10). En su primer libro señalaría que, tanto el interés y apoyo de Angel Garma como de su esposo Enrique Pichón Riviere, fueron centrales para "dar los pasos iniciales y crear los cimientos de lo que hoy podemos llamar nuestra técnica de psicoanálisis de niños" (1962: 12). Momento inaugural y exitoso en la mirada de quien fuera su primera promotora, la buena recepción del psicoanálisis de niños dentro de la APA debe ligarse con el lugar particular que ocuparon las mujeres, en términos generales esposas de médicos y vinculadas con otro tipo de estudios, entre otros la pedagogía (vease Balán, op.cit). Podríamos pensar a su vez la relación del psicoanálisis de niños con lo que se ha dado en llamar el "análisis profano",<sup>4</sup> en la medida en que los analistas de niños quedaron eximidos de la formación médica previa; la "buena recepción" se liga también con el hecho de que divide un territorio por género, en el que las mujeres quedaron situadas en un lugar preciso, legítimo, que no disputaba con los hombres: el de psicoanalistas de niños.

Un recorrido de los textos de Arminda Aberastury permite ir analizando la configuración del discurso del psicoanálisis de niños, que supone la producción de un conjunto de diferencias, distinciones y exclusiones respecto del discurso educativo. En otro trabajo señalamos

que la impugnación de la identidad del educador, por parte del psicoanálisis de niños, permitió históricamente la afirmación de la identidad del analista (Carli, 1999: 209) y en este sentido, si bien educación y psicoanálisis corresponden a campos teóricos distintos, sus articulaciones son claves para comprender la posición estratégica que el psicoanálisis de niños pretendía ocupar desde el punto de vista de la construcción de una nueva verdad sobre la infancia a partir de los años 60, después de medio siglo de existencia del sistema educativo escolar. Según Cifalli, la posición de Freud acerca del vínculo entre psicoanálisis y educación debe ser reconsiderada a partir del análisis cronológico de sus textos en la medida en que no habría un planteo lineal a lo largo de su obra (1992). Lo que podemos afirmar aquí es que, en el caso argentino Aberastury construyó un discurso acerca del análisis de niños desde una operación de distinción y diferenciación respecto del discurso educativo,<sup>5</sup> pero en el marco del reconocimiento freudiano de la imposibilidad de la tareas de educar, del psicoanálisis y de la política; distinción entre psicoanálisis y educación reforzada más tarde por la teoría lacaniana.

Lo que funda al psicoanálisis de niños es una técnica. Según Aberastury la técnica del juego era una elaboración propia de Melanie Klein, quien había dado forma a lo que Freud apenas había esbozado. Sin embargo, esta técnica sufre algunos cambios sustantivos. Lo que Aberastury conceptuaba como la "técnica actual" en 1956 consistía en: 1) la realización de una entrevista inicial con los padres, en la cual el niño no estaba presente pero debía ser informado, y que comprendía: la indagación del motivo de la consulta, la reconstrucción de la historia del niño, y la descripción de un día en la vida del niño para explorar las relaciones familiares; 2) luego de esta entrevista el analista debía indicar si era necesario o no un tratamiento del niño, con sesiones semanales. Ese tratamiento estaba centrado en el juego del niño y en la interpretación del analista.

En la entrevista inicial, la invitación a los padres a la reconstrucción de la historia del hijo nos muestra un primer trabajo de *historización* minuciosa que debía recorrer desde el momento de gestación del niño hasta los últimos momentos la corta vida del niño. Esa versión de la historia que el analista incitaba a construir en la entrevista, se consideraba sin embargo precaria, parcial. Aberastury planteaba que "(...) la validez de los datos suministrados por los padres es muy relativa y podremos saber más a través del niño mismo" (1956: 144), cuestión que la conduce a desestimar la realización de entrevistas a padres y a prioritar el trabajo con el niño. En la descripción de la técnica se ponía en juego una confrontación entre la *versión conyugal* y la *versión infantil*, tomando el analista partido por esta última. El niño emergía como *portador de una verdad* que el analista debe interpretar, decodificar, un analista que debía tener "interés por la investigación". Pero el niño era también considerado como un *sujeto con historia*, los acontecimientos más pequeños de esa historia se tornaban significativos.

Aberastury desestimó entonces la práctica de dar *consejos* a los padres en relación a la educación de los hijos, que reconoció haber utilizado en una primera etapa. Recordemos por otra parte que los consejos a padres eran una práctica llevada adelante en el ámbito europeo (véase Donzelot, 1990) y también argentino (véase Carli, 1997). Aberastury postulaba en 1956 priorizar el trabajo directo con el niño y que los efectos positivos de esa intervención revirtieran sobre la familia; el argumento era “es solo la mejoría del niño la que condiciona un real cambio en el medio ambiente familiar y por lo tanto trabajo con él en una relación bipersonal como en el análisis de adultos” (1956: 135). Producía un nuevo desplazamiento al niño que a su vez legitimaba la intervención del analista de niño: se producía la exclusión de los padres del ámbito de la cura, no así de otros ámbitos (ejemplo: la escuela).

Así como el discurso educativo moderno se configuró a partir de un espacio privilegiado que fue el aula, en el discurso del psicoanálisis de niños también se produjo la construcción de un *espacio*, y por tanto de un ámbito de producción de saber sobre el niño. En la conferencia “Psicoanálisis de niños” (1946<sup>a</sup> en 1991) Aberastury definió ese nuevo espacio: la habitación para el análisis del juego, que debía tener paredes lavadas y mobiliario disponible con juguetes sencillos, un lugar listo para “la expresión de las fantasías y experiencias del niño” (1946: 31). Ese espacio era considerado como habilitador de la expresión y de la elaboración, en la medida en que se planteaba que “lo que el niño elabora en el juego es su propia experiencia” (1946<sup>a</sup> en 1991: 32). El juego del niño se ligaba con la libertad, y en este sentido se planteaba un contrapunto con la educación: mediante el *juego* el niño podía permitirse “representar papeles prohibidos por la educación, primero, y después por su superyo” (1946<sup>a</sup> en 1991: 33). Más tarde se extendió en la cuestión del juego, a la que Klein había adjudicado un fuerte valor simbólico, señalando que “el juego no suprime sino que canaliza tendencias” (1956: 42). El juego era entendido como canal de expresión de las fantasías y ansiedades infantiles. Se produce, entonces, la distinción de espacios: mientras el espacio de la educación estaría acechado por la prohibición, el espacio analítico permitiría trabajar con aquel material infantil que había sido objeto de la represión educativa. Recordemos que el juego fue un tópico central de la década del sesenta, muy valorizado por distintas corrientes psicológicas y pedagógica de este período y reconsiderado en las instituciones educativas, en particular las del nivel inicial.

Pero ese espacio de juego era significativo a partir de la intervención de un adulto, el *analista de niños*. Ese espacio y ese lugar adjudicado al juego, tenían sentido por la presencia de la mirada de un otro/adulto que intervenía a partir del uso de una *técnica* precisa. Aberastury describe ese tipo de presencia, cuando sostiene: “me limito a observar el juego, las actitudes, expresiones, dibujos, relatos del niño y en cuanto el material es revelador, realizo la primera interpretación, la cual, si es suficientemente profunda y oportuna, abre el camino al inconsciente” (1946<sup>a</sup> en 1991: 31). Los pasos indicaban,

primero observación, luego interpretación, y por último posibilidad de acceso al inconsciente. La idea de técnica, entonces, era la de una herramienta o llave para acceder a lo desconocido, permitía un acceso al inconsciente del niño, y se fundaba en la incapacidad del niño para asociar libremente. La técnica de juego era entendida, entonces, como una “técnica de acercamiento” no por vía del lenguaje sino del juego. Juego y dibujo se presentaban como la forma natural de comunicación en el niño y la comunicación preverbal se consideraba que contenía *simbolización*, tesis que remiten al planteo kleiniano. Nos interesa destacar este enunciado acerca del poder del analista para *acceder a las profundidades de la psique* del niño.<sup>6</sup> Ese acceso, ese acercamiento, requería también una identificación/acercamiento con el mundo infantil. Aberastury señaló en 1956 que el analista de niños debía “conocer y jugar suficientemente bien un amplio número de juegos”:

“Es indudable que para analizar un niño no basta un frío conocimiento de la técnica y de la teoría. Es necesario tener algo del placer que siente el niño al jugar, mantener algo de la ingenuidad, fantasía y capacidad de asombro que son inherentes a la infancia” (1956: 104).

Pero además de ese placer por el juego el analista debía ser un *intérprete*. La interpretación era producto de un aprendizaje, no era en este sentido “espontánea”. Sostenía que el analista debía “aprender a formular la interpretación” (1956: 104) debía haber un “estudio de la formulación” (ibídem: 104).

Definido un *espacio* y un *modo de intervención*, en otro texto se destaca otro enunciado clave del discurso fundador del psicoanálisis de niños que se refiere a la *iniciación* temprana del tratamiento. En “Indicaciones para el tratamiento analítico de niños. Un caso clínico” (1946b en 1991) se enfatizaba la iniciación temprana que a su vez se articulaba con las interpretaciones teóricas sobre las ansiedades infantiles. Aberastury señalaba que “el análisis de niños pequeños muestra que todo niño sufre una ansiedad temprana que alcanza su cúspide al finalizar el primer año de vida, y que esta ansiedad puede a veces, no ser elaborada, transformándose en síntomas o crisis difíciles de manejar. En el lactante son frecuentes y coinciden con la dentición” (1946b en 1991: 44). Si bien se postulaba que la indicación de tratamiento se haría de acuerdo con la gravedad de los síntomas, Aberastury tomaba partido por la posición de Melanie Klein, “quien considera que todo trastorno de desarrollo físico o mental puede ser influido favorablemente por el análisis” (1946b en 1991: 41). Esta intervención temprana bajo el argumento de la profilaxis indica a su vez el corrimiento hacia adelante en la interpretación del niño: cuando el niño aún no estaba dotado de lenguaje ni jugaba, se tornaba ya objeto de interpretación. Esta *temprana intervención* analítica se argumentaba desde la naturaleza cuasi adulta del niño. “Mi punto de vista se sustenta en la convicción de que un niño es alguien que piensa, siente, percibe, comprende y puede expresar su mundo interno, aun desde el primer año de vida (a partir de

esta edad considero que puede analizarse a un niño" (1970 en 1991: 17). En los historiales se hace referencia a niños que realizaban entre 4 y 5 sesiones semanales. Lo que se denominó como "psicoanálisis del lactante"; también muestra esa temprana intervención en el psicoanálisis del bebé, que era a la vez una forma trabajar en la re-educación de los padres.

Esta intervención temprana, que se argumentaba desde la prevención, pero también anclada en la valoración desde Freud de los primeros años de vida del niño, remite a la construcción de la *mirada del analista*. El analista de niños miraba lo que otros no veían y estaba en condiciones de cuestionar otras miradas, de disentir con las interpretaciones resultantes de otras miradas de la conducta infantil, como la de los padres o los maestros. Detengámonos en este párrafo:

"Un niño ideal para su medio, sometido, obediente, pasivo, adaptado a las normas de los adultos, con una vida de fantasía limitada, con un nivel de juego que elude lo "turbulento", es desde el punto de vista del psicoanálisis un neurótico grave. Sin embargo, es muy difícil que un padre consulte por un problema de este tipo, porque hay una mayor tolerancia para todos los síntomas con predominio de inhibición y una tolerancia menor para aquellos en los que predomina la descarga.

Muchas veces un niño es aparentemente normal y el diagnóstico y luego el análisis revelan su gravedad. En esos casos el análisis de un niño puede ser la profilaxis de una neurosis grave en el futuro" (1946b en 1991: 42).

Ese niño "normal" para el educador o para los padres era objeto de otra mirada por parte del analista. Desde ese ángulo de visión se iluminaba aquello que quedaba a oscuras en la mirada paterna o escolar. Mirar supone "admirar", "asombrarse, extrañar": el analista reparaba en aquello que no provocaba asombro en otro y eso lo constituía como intérprete.

Esa mirada del analista era también planteada como una mirada destructora de mitos. Aberastury adjudicaba al psicoanálisis un rol *desmistificador*. En 1956 Aberastury dictó una conferencia en la APA titulada "Una psicología del niño a la luz de los descubrimientos de Freud" en la que resumió los aportes freudianos y destacó algunos enunciados que van a marcar al discurso argentino. Allí destacó el rol *desmistificador* del saber científico respecto del saber profano sobre el niño y su tratamiento, el psicoanálisis debía enfrentarse con la "(...) destrucción de ideas muy arraigadas, en la mente de los adultos, como el paraíso de la infancia, la idealización acerca del niño, de la madre y de la maternidad, y la desvalorización del rol del padre en las primeras etapas del desarrollo (1956 en 1991: 63). El reconocimiento de las tendencias destructivas en el niño y de la sexualidad infantil, la nueva consideración de la masturbación, el replanteo de la relación con los padres y la nueva moral del niño, son los tópicos que Aberastury enumera como parte de un nuevo saber que tendría capacidad de romper con ciertos mitos, con ciertos enunciados *idealistas* sobre el niño; en esa impugnación del idealismo,

por parte del psicoanálisis en general, se establece una discusión tanto con los efectos negativos de la pedagogía tradicional como con la pedagogía roussoniana, según Millot. Sin embargo, ese niño psi que sería diferenciado de los retratos del pasado, también irrumpió como una *forma idealizada*.

El texto "Introducción" (1970 en 1991), escrito en los que fueron los últimos años de su vida, presenta una revisión de lo hecho hasta allí en el campo del psicoanálisis de niños. Y algunos enunciados reafirman ese lugar que el psicoanálisis de niños pretendía ocupar en la relación infancia-sociedad, como detentor de un saber privilegiado: ese saber era un saber de no acceso para los padres. Uno de esos enunciados refiere al *secreto* en el encuadre analítico. Debía producirse un "secreto absoluto" entre el analista y el niño, concediendo por tanto pocas entrevistas con los padres: "no debemos revelar a los padres ningún detalle de las sesiones" (1970 en 1991: 17). Esto partía de una hipótesis, "pensamos que el niño es capaz de dar información sobre el proceso analítico" (1970 en 1991: 17).

Ese secreto suponía un *cambio de posiciones* de los padres en relación al niño y una interposición del analista en ese vínculo. La palabra secreto, también indica "separado, aislado", separar, aislar, distinguir. La reactivación de fantasías en los padres de robo de los hijos por parte del analista. (1970 en 1991: 16), que Aberastury menciona en su texto, tal vez no hacían más que dar cuenta de cierta forma de apropiación operada por el analista del mundo interno del niño. El Cajón con juguetes cerrado herméticamente con el que se encontraba el niño al comienzo de la sesión se presentaba como "símbolo de la situación de secreto íntimo" (1970 en 1991: 17). Secreto entre analista y niño y secreto del inconsciente del que sólo podía ser testigo el analista, y no los padres.

El analista estaba situado en el medio de la relación entre padres e hijos. Si antes eran básicamente el maestro y el médico los agentes que poseían un saber sobre la educación y la salud del niño, saber que los padres carecían, ahora el analista era considerado poseedor de un saber sobre la psique infantil, superior al del médico y superador de los prejuicios del maestro. Ese saber era un saber ligado a lo profundo, a lo no visible, a lo no transparente, a lo opaco. Según Donzelot, la divulgación del psicoanálisis provocó un "desplazamiento del interés familiar del exterior al interior", un desplazamiento a la escena familiar (op.cit: 222). Bajo el argumento del logro de una mayor autonomía del niño, el analista se interpone en la relación entre padres e hijos como portador de un nuevo saber sobre el niño, pero también como figura que se hace responsable del niño pero que para ello también lo *responsabilizaba*. Un ejemplo paradigmático de esta situación se refiere a la cuestión de los honorarios del analista, Aberastury sostenía que el niño, aun de muy corta edad, debía ser el que entregara el dinero al terapeuta, bajo el argumento de que "en la medida en que se hace responsable en otros planos, (el niño) reclama aquí también el derecho a una mayor independencia" (1956: 105). El niño debía poder calcular la cantidad de horas de sesiones y los honorarios correspondientes

Ese lugar desmistificador adjudicado al psicoanálisis como saber legítimo supuso hacia fines de los años setenta la lucha contra ciertos *mitos sobre la libertad infantil*, que la difusión pedagógica del psicoanálisis había colaborado en instalar: si primero el psicoanálisis favoreció cierta desmistificación, luego habría propiciado la instalación de nuevos mitos, entre otros el de la libertad absoluta del niño. En "La libertad y sus límites en la educación" (s/f., pero texto posterior a 1969), Aberastury incorpora en su análisis la revisión de la relación entre libertad, instintos y mundo exterior a partir de los conceptos de maduración y desarrollo hecha por la teoría piagetiana. Aberastury revisa entonces la idea de "permisibilidad sin límites", de "mundo ficticio de libertad instintiva" (ibídem: 77), que habría saturado muchas experiencias educativas con impronta psicoanalítica, y suponemos muchas prácticas de crianza y sesiones analíticas, y comienza a postular la necesidad de un "equilibrio entre el permitir y el prohibir":

"La técnica analítica para tratar niños trató de dar libertad dentro de un encuadre, que si bien no era rígido, tendía a crear un continente seguro y estable para las sesiones analíticas. Es este clima el que buscamos también en la crianza de un niño.

En cuanto a la educación, los aportes del psicoanálisis a la psicología evolutiva hicieron posible que se encontrasen límites, normas y estabilidad en el otorgamiento de la libertad, adecuándolos a lo que ya se conoce sobre maduración y desarrollo" (ibídem: 78).

Si en un primer paso, en el momento de fundación del psicoanálisis de niños en el país, la operación había sido distinguir de la dimensión *repressiva* de la educación, en esta etapa la educación es reconsiderada como *interlocutora* para palear la libertad, para establecer una graduación. Se estaba produciendo un reconocimiento de los elementos comunes, elementos de identidad, entre psicoanálisis, crianza y educación, en suma: la cuestión era cómo pensar una idea de libertad infantil *regulada* por el adulto. Y si en los inicios el psicoanálisis debió toparse con la cuestión familiar y fueron excluidos los padres de la diada niño-analista, siguiendo el leimotiv kleiniano, en un momento de afirmación de un discurso, en esta etapa el "consejo a los padres" que formulaba Aberastury era no generar un descentramiento del adulto que amenazara su libertad. Peligro del niño tirano, de un narcisismo exacerbado, como resultado de los excesos comprensivos y analíticos, o los efectos inesperados de una divulgación tomada como creencia.

Desde los 50 hacia fines de los 60 se produjo en el discurso del psicoanálisis de niños un pasaje del centramiento en el niño a su descentramiento; del niño y su invención como sujeto de un dispositivo y la emergencia de la figura profesional del psicoanalista de niños, a la ubicación del niño en un contexto más amplio a partir del cual se produce un retorno a los padres como interlocutores. Pasaje que se verifica en estos párrafos y que podría interpretarse como producto de una moda con rasgos dogmáticos. Hacia los años 70 Aberastury alertaba en sus escritos, "la vida de un hijo no puede anular la de los padres y tan peligroso como el abandono es someter la vida entera a un cuidado obsesivo y ansioso del bebé" (ibídem:78).

En "La libertad y sus límites en la educación" Aberastury hizo un fuerte cuestionamiento de la *precocidad* del hijo estimulada por los propios padres, alertando contra la amenaza de inversión del vínculo entre las generaciones, contra el peligro de infantilización del adulto y de adultización del niño, que inferimos más común en los sectores medios y altos. Recordemos que Sarmiento en el Siglo XIX impugnaba a las elites de su época por el uso del "Emilio" de Rousseau como manual de crianza. Desde cierta perspectiva las nuevas elites sociales y culturales, que incorporaron el psicoanálisis de niños, se convirtieron en "espectadores" del niño, espectadores de un niño que dejaba tirados sus juguetes, que dormía cuando quería, que no tenía horarios. Aberastury sostenía:

"La libertad está dada por una norma esencial de convivencia: los derechos de comunicación del niño no tienen que interferir con los derechos paralelos del adulto. Así como no es posible que este se desentienda por completo de lo que el niño trata de expresar, tampoco es posible que la maternidad y paternidad los transforme en meros espectadores ansiosos, gozosos, vanidosos, entusiastas de los logros que va realizando el niño y que la vida mental de los adultos en vez de ir progresando en su nivel de adulto se reduzca al mundo del niño" (ibídem:86).

La antinomia entre libertad y autoridad es una antinomia que recorre las páginas de la historia de la pedagogía, y que se tensiona más aún a partir del psicoanálisis. Pero mientras en los años 40 el psicoanálisis intervenía impugnando los efectos de una escuela y una familia de tipo tradicional, con rasgos autoritarios, en los 60 debía intervenir en un escenario en el que la aparición de un tipo de familia moderna, la renovación pedagógica de las escuelas y el clima político habían favorecido modalidades más *permissivas* de crianza y educación. Si bien se asitía a una época en la que "ya no se tiene el derecho de, como en las edades oscuras, de malograr a los hijos" (Vitia Hessel en Donzelot, op.cit.: p.221), era preciso establecer ciertos límites en lo que respecta a esa centralidad adjudicada al niño en la escena familiar. El "proceso de responsabilización psico-pedagógica de los padres" (Donzelot, 1990: 220) había generado efectos impredecibles.

Una dura herencia de fracasos pedagógicos y la propia polémica generada por la experiencia de Sumerhill,<sup>7</sup> así como el rechazo de Freud de las experiencias educativas de orientación psicoanalítica, estaban en la base de esta reflexión sobre la libertad del niño pero también, seguramente, el propio resultado de la labor profesional de Aberastury y las demandas de los padres frente a un niño que había sido ubicado en el centro de la escena familiar a partir de una crianza imbuída de ideas psicoanalíticas.

En una primera etapa Aberastury insistió en marcar la diferencia específica del psicoanálisis de niños respecto del de adultos, que condujo a la construcción de una serie de equivalencias y a la modulación de otro orden discursivo. Sostuvo entonces que "para juzgar la neurosis de un niño no nos podemos valer de las mismas pautas que usamos al valorar la neurosis del adulto" (ibídem: 43) Esas diferencias permitieron la marcación de un espacio propio, de un

saber específico y de una modalidad de intervención: la diferenciación del niño respecto del adulto, la distinción de sus respectivas neurosis y la creación de los especialistas encargados de abordarlas. Pero en esa revisión de su obra que Aberastury realizó en 1970 las similitudes con el psicoanálisis de adultos se plantearon como una *inversión* del momento inicial en que la meta había sido establecer un conjunto de distinciones entre psicoanálisis de niños y psicoanálisis de adultos. Si bien la técnica del análisis de niños era específica, se planteaba que el encuadre terapéutico era "similar al del adulto"; se había producido una construcción de *equivalencias* entre niños y adultos que puede pensarse como parte de la búsqueda de legitimación, ya en el mismo plano del psicoanálisis de adultos, de aquello que comenzó como un nicho dentro de un núcleo teórico y profesional dominado por hombres y hombres médicos. Pero también esas equivalencias eran producto del propio proceso de "descubrimiento del niño" en la tarea profesional desempeñada durante más de una década.

Los libros y artículos que analizamos hasta ahora eran para lectores cultos, no profanos. El texto de Aberastury *El niño y sus juegos*, cuya primera edición es de 1968, es un libro dirigido al lector profano. Texto de divulgación que, según la autora, "debe llegar tanto al padre común como al investigador del desarrollo del niño", pero a la vez texto familiar relacionado con el propio mundo doméstico y con la maternidad, se inaugura con una demanda del hijo que permite que el que escribe, Aberastury, sea a la vez un autor intelectual y un autor maternal. La introducción del texto señala:

"Uno de mis hijos, Marcelo Pichón Riviere, me preguntó que podría leer sobre actividad de juego y desarrollo. Necesitaba que no fuera muy técnico; debía preparar un programa de televisión sobre el significado del juego en cada edad y le parecía interesante transmitir a los padres experiencias cotidianas o algo que les resultara útil para comprender a sus hijos (...). Pensé entonces que era muy poco lo que se había escrito sobre el tema, y que aun esas pocas obras eran muy especializadas y decidí dialogar con él y transmitirle mi experiencia" (1981: 7).

Gesto inaugural que da pie a lo profano por dos vías: la divulgación y la transmisión al hijo de un saber y de una experiencia. El libro esta dirigido "a mis hijos Enrique, Joaquín y Marcelo". Luego de la operación de legitimación del psicoanálisis de niños de fines de los años 50, el discurso adquiere otro margen de libertad; la escritura de Aberastury es definitivamente otra, más flexible, más liviana:

"Los textos son deliberadamente cortos, casi los compararía un poco con los *sueños*: al recordarlos su contenido manifiesto es breve, a veces imágenes y algunas palabras. Pero para que se produzca un sueño es necesario una larga historia previa; también es preciso que un hecho del día-resto diurno ponga en movimiento toda esa historia del pasado y tenga así la fuerza suficiente para llegar a la creación. Así, en cierto modo, se hizo este libro. El resto diurno fue nuestro diálogo: la historia, mis veintiséis años de

trabajo con niños. Como en los sueños, trabajábamos con imágenes, pero era necesario que estas se expresasen con palabras para que pudiesen llegar a la conciencia" (1968: 9).

Hay en el libro el despliegue de una *estética* de la infancia, los textos son breves casi como sueños, y las fotos intimistas, muestran escenas infantiles y familiares. Pero ese discurrir casi onírico que atraviesa el texto, tiene un "resto diurno", como señala la misma Aberastury, los 26 años de trabajo con niños, el peso de la institución psicoanalítica. El texto arranca y cierra con la rigidez de un mandato psicoanalítico, kleiniano, la "expectativa del hijo", el encuentro exitoso o fallido entre la expectativa infantil y la posibilidades del adulto, destino que parece excluir el papel de la historia:<sup>8</sup>

"El niño trae al nacer la expectativa de qué tipo de madre le vendrá al encuentro. Si se combinan ese hijo que necesita madre con una madre dispuesta a entregarse, se da la gozosa experiencia de una maternidad feliz. Lo mismo ocurre con la paternidad, porque con la misma intensidad que el niño necesita una madre al nacer, precisará del padre, cuando aproximadamente en el cuarto mes de vida, se va separando de la madre y en especial de la relación única con ella" (1968:5).

Rigidez de un mandato que parecer atarse a un final trágico.<sup>9</sup>

#### ARNALDO RASCOSKY Y FLORENCIO ESCARDO. DEL DESTINO AL CONSEJO

La obra de Aberastury indica la construcción de un dominio de saber, un discurso que se desplaza entre la invención de un dispositivo de tratamiento, en plena expansión de los debates internacionales, y la revisión de sus aspectos teóricos. A partir de la práctica profesional como de las demandas de los padres, entre el psicoanálisis y la transmisión, el niño fue a la vez admirado e interpretado, centrado y descentrado.

Arnaldo Rascovsky y Florencio Escardo, ambos médicos de la misma promoción, compartieron esta zona de indagación del niño y recuperaron el discurso psicoanalítico construyendo visiones contrapuestas. Aunque la reflexión sobre el niño y su cuidado estaba en el centro de los debates de esta décadas, encontramos notorias diferencias en los planteos. Mientras Rascovsky forzó las tesis más deterministas sobre la evolución psíquica infantil, poniendo en la soberanía del niño un conjunto de explicaciones científicas (médico-psicoanalíticas), que entre otras cosas sobrecargaban la responsabilidad materna/paterna sobre su crecimiento futuro, Escardo incorporó el psicoanálisis a su formación médica para ampliar la comprensión de la dimensión psicológica y social de las enfermedades infantiles y para optar por los consejos a padres como modo de divulgación a la sociedad de nuevos conocimientos sobre el niño.

Mientras la obra de Aberastury fue portadora de una verdad sobre la infancia que encontró en el psicoanálisis

kleiniano la legitimación externa para una interpretación de las conductas infantiles, la obra de Arnaldo Rascovsky representa la articulación entre saber médico y psicoanálisis, produciendo la combinación entre el saber médico -en particular ligado con desarrollos en la psicopatología y la endocrinología- y un saber psicoanalítico atravesado por cierto *determinismo* cultural. La tesis del "psiquismo fetal" fue el enunciado más contundente de un discurso que pretendía establecer un conjunto de equivalencias entre el discurso médico y el discurso psicoanalítico.

En lo que tituló como "Esquema Autobiográfico" (1974) Rascovsky desplegó su trayectoria médica y psicoanalítica. Nos interesa retomar algunas cuestiones de esa trayectoria: su trabajo en el Hospital de Niños en el servicio de Neurología, Psiquiatría y Endocrinología, y en el servicio de Puericultura de la Maternidad del Hospital Ramos Mejía y en el servicio de Endocrinología del Hospital de Clínicas, su participación como miembro fundador de la APA y su alejamiento temprano de la pediatría y del Hospital de Niños en 1949, alejamiento en general de la función pública, con el desplazamiento al ámbito privado. Sus estudios más importantes se refieren al psiquismo fetal, a la posición maníaca y su relación con la regresión fetal, a los acontecimientos de la sexta semana de vida y al filicidio.<sup>10</sup>

La tesis del psiquismo fetal estaba imbuida de argumentaciones *valorativas*: la existencia en el feto de una mentalidad intrauterina, la hipótesis sobre las "condiciones sublimes del individuo fetal", y las hipótesis sobre la constitución psíquica del feto "que exige la existencia de los modelos e imágenes correspondientes", entendidos como "modelos arcaicos de la especie para que se cumpla su destino" (1973:18), traducen un especial reconocimiento de la vida intrauterina para la evolución posterior del niño. Según Rascovsky "el feto cuando se convierte en el niño después de nacer es ya un experimentado individuo que ha vivido toda la antigua experiencia de la raza en forma sintética" (1973:18). La idea de la vida intrauterina como paraíso perdido, el énfasis temático en el trauma de nacimiento, lo conducen a reconocer, aún bajo el argumento de la temprana vida psíquica infantil, la raíz genética de los mecanismos de defensa, como la omnipotencia y la negación (1975: 51. Esquema autobiográfico).

Si bien en la obra se registra una valoración teórica de la figuras del padre y la madre en el crecimiento del niño, esa valoración iba acompañada de un fuerte cuestionamiento de aquellas prácticas que provocaban lo que se interpretaba como un "maltrato del niño". Los partos con anestesia, el uso de la nursery, más tarde el envío de los niños a las guarderías, fueron impugnadas abiertamente por Rascovsky por sus efectos nocivos en el desarrollo psíquico del niño. Cuestionaba la "ruptura precoz del vínculo" entre madre e hijo por la vuelta al trabajo de la mujer y adjudicaba a ello consecuencias sociales (alcoholismo, suicidio, homosexualidad, etc.). La defensa de la "continuidad de la relación materno-filial tan prolongadamente como sea posible y la restauración de la unidad colaboradora del padre" (1973:89), indican una posición *conservadora* desde el punto de vista del género. Rascovsky afirmaba en los años

70 que "la función y el trabajo específico de la mujer es la gestación y crianza de los hijos" (1973: 90).

Este cuestionamiento de los padres, y en particular de la madre, partía de una *mitificación* del lugar del hijo:

"(...) el niño no es una propiedad de los padres, sino un vehículo a través del cual pueden expresar su amor y su afán de trascendencia. Los niños son hijos e hijas de la vida que se perpetua y deben ser respetados en toda la riqueza potencial que existe en ellos en germen".

"(...) están más allá de la concepción del adulto que ni siquiera puede imaginarse como será aquella vida futura que les tocará a vivir a los hijos" (1973:161).

Esa mitificación del lugar del hijo, y en forma más amplia de las nuevas generaciones; era producto del impacto en su pensamiento de lecturas sobre filosofía y mitología griega y de la recuperación de los textos más culturales de la obra de Freud. Ello condujo a una sobredeterminación del *análisis generacional* como forma de interpretación de la situación de los niños. Rascovsky afirmaba que "el hijo constituye siempre una respuesta a la actitud anterior de los padres (...)" (1973: 164) y que "cada generación se supera" (1973: 165). Pero la nueva generación era planteada como portadora de una "verdad futura", y en este sentido eran los padres los que debía "seguir" a los hijos, invirtiendo el sentido de la relación entre las generaciones:

"He aquí otro concepto social, saber seguir a los hijos, comprender que ellos son la verdad futura y que si queremos perdurar y actualizarnos nos debe importar más seguirles que hacerlos seguir" (1973: 166).

Rascovsky no analizaba las consecuencias posibles de una *inversión de la transmisión*. Tal posición era en buena medida un emergente de los años 70 en los que la cuestión del "conflicto generacional" estaba en el centro de los debates políticos y culturales, como parte del gesto juvenilista de la época. Sus tesis sobre el filicidio, considerado como una tendencia universal y con trascendencia en la génesis del proceso sociocultural (1975:67), se argumentaba en la existencia de tendencias destructivas de los padres, de un afán mutilatorio contra los hijos (1975: 65), de una ambivalencia de sentimientos, que conducían a formas de microabandono (1973: 189); llegaba a adjudicar a los pediatras ser el instrumento ejecutor de las tendencias sádicas de los padres (1975:66).

Esa sobrevaloración de la posición de niños y jóvenes, bajo la recuperación del mito de Dionisio, conducía también a un debilitamiento de la autoridad adulta. Rascovsky sostenía una postura extrema cuando postulaba "eliminar toda interdicción, toda censura, todo no" (1973:162); señalaba abiertamente que "la palabra que más deberá importarnos, en toda su educación futura, es "permisibilidad" (1973: 166). Esta posición planteaba una distancia con la de Aberastury, quien para entonces relativizaba una idea *esencialista* de libertad infantil.

En esta misma construcción de un nuevo discurso de verdad sobre la infancia, que se interpone sobre los saberes vigentes, sobre las tradiciones y las ignorancias, la pediatría



tría también dibujó una zona renovada en la que los enunciados sobre la salud infantil también estaban contaminados y permeados por el psicoanálisis. La figura de Florencio Escardó se presentó entonces como portadora de una verdad sobre el niño de sencilla y masiva divulgación. Médico pediatra de notoria trayectoria en el campo de la medicina con una amplia actuación en la divulgación de la puericultura, y con una interesante presencia en el campo de los medios (prensa gráfica y televisión), su obra ofrece una visión del niño que recupera la mirada del psicoanálisis, pero que podríamos decir que se pedagogiza al trabajar su divulgación. Teniendo en cuenta la consideración de Cifalli respecto de la oscilación del psicoanálisis entre el discurso médico y el discurso pedagógico, podemos sostener que mientras Rascovsky trabajó en la articulación entre el discurso médico y el discurso psicoanalítico, en Escardó la dimensión pedagógica (una pedagogía no escolar, sino que se canaliza a través de otros medios) hace posible la transmisión de la experiencia médica y del psicoanálisis a la sociedad en su conjunto.

Un breve recorrido de la biografía de Escardó, nos revela que se recibió de médico en la UBA en 1929, que a partir de los años 30 comenzó a publicar artículos ligados con la puericultura en revistas de circulación general, que fue profesor titular de pediatría y decano de la Facultad de Medicina de la UBA entre el 3 de diciembre de 1957 y el 15 de noviembre de 1958, y más tarde vicerrector de la UBA. Fue pionero en la internación de los chicos con sus madres en la sala del Hospital de niños y la sala XVII constituyó una experiencia notable.

Sus artículos revelan cierto *optimismo pedagógico* en la difusión de consejos a padres. El consejo a padres como práctica de la época ha recibido distintas consideraciones. Donzelot ha analizado los avatares de la Escuela para Padres en el caso europeo, que recorrió distintas etapas desde los años 30 hasta los 70, y ha ubicado esta experiencia como parte de una corriente familiarista que permitió articular políticas en materia de sexualidad, reproducción y educación; el autor destaca el rol del psicoanálisis en la valoración de la posibilidad familiar de mejorar el comportamiento del niño y de la escuela en el perfeccionamiento pedagógico, rompiendo con la dimensión fatalista de diagnósticos anteriores (1990: 197). Algunas críticas se han dirigido al caso argentino y en particular a la experiencia de Eva Giberti (para entonces esposa de Escardó) y su labor en la divulgación del psicoanálisis, y señalan que la "educación de la familia" propiciada por aquella experiencia tuvo como efecto la producción del agotamiento de la niñez, de la producción de infancia (Corea, 1999: 101-106). Más que encorsetar la obra de Escardó en el dispositivo de Escuela para Padres, interesa recuperar su experiencia como pediatra con presencia en la escena pública que viabiliza una circulación inédita de saberes antes restringidos al ámbito de los especialistas. Saberes cuya circulación, más que destituir la producción de infancia, producen otras infancias marcadas tanto por los efectos culturales de la divulgación mediática como por los aprendizajes sociales que se generaron al acceder los padres a nuevos conocimientos sobre la crianza y la educación de los hijos.

El prólogo de *Anatomía de la Familia*, cuya primera edición es de 1954, ofrece un conjunto de evidencias sobre esta perspectiva *pedagógica* de Escardó. Allí el autor afirma su perspectiva de "pediatra", diferenciándola de la del médico de niños: el pediatra era "quien se ocupa del niño no solo como parte del conjunto en el que está integrado en lo biológico, en lo psíquico y en lo social, sino también como sujeto en la dinámica compleja proyectada evolutivamente hacia el porvenir" (1964: 10) Pero además de afirmar esa mirada de médico pediatra, desde la cual escribe el texto, señala la intencionalidad *pedagógica* del mismo:

"Sin duda este libro puede ser criticado por psicólogos y pedagogos, ya que, tal como está concebido, escapa a todo escolismo y aun a toda formalidad teórica, pero refleja, libre y razonadamente el modo como un médico ha debido presentar a los padres su línea conductual dentro de la familia y con respecto al hijo. En último análisis éste consiste en mostrarles cómo deben comportarse consigo mismos frente a los hijos" (1964: 11).

Sostenía que "casi toda la labor pedagógica del médico consiste en recanalizar la energía afectiva" (mal usada o mal distribuida) (ibídem: 11). Escardó reconocía el acercamiento del público a las publicaciones para padres a las que les critica "cierto escolismo". Cuestionando la idea de un manual para padres, Escardó definió a su texto como un libro que oscilaba "entre la divulgación, la guía metódica y la ejemplificación aleccionadora". Desde esa intencionalidad pedagógica del médico-autor, además de definir un destinatario, situó el material de observación sobre el que se basaba su libro: historias médicas de familias del medio urbano y suburbano, rural y semi rural.

Escardó hizo en ese texto un esfuerzo por inscribir la problemática del niño en la familia, entendida como "complejo bio-psico-social", y por releer las enfermedades infantiles como resultantes de "enfermedades familiares" que se expresan en el niño pero que correspondían a un conjunto mayor, en el que la dinámica afectiva ocupaba un lugar importante en la producción de síntomas físicos. Sostenía la importancia de crear una "semiología de la familia" como una tarea por hacer de la pediatría y en todo caso el libro se presentaba como un esfuerzo en esta perspectiva. Escardó parecía intentar buscar allí, en la estructura y en la vida familiar, un lenguaje y significados que permitieran comprender mejor el crecimiento de un niño y a la vez superar las limitaciones organicistas del saber médico.

La familia era entendida como una construcción social e histórica, como un gran centro de salud mental y de equilibrio psico-social continuo y trascendente y como un sistema de seguridad en el sentido psicológico y afectivo. Escardó reubicó la mirada pediátrica y su propia experiencia profesional en una zona más compleja, dialogando con todos los aportes provenientes de la sociología y de la antropología. La familia era depositaria de un rol importante: así como el niño era una "imagen en microcosmos de la familia en que ha nacido o ha sido

colocado" (1964: 16), la familia era la encargada de desempeñar un papel activo en la "representación de los intereses del niño", tarea parcialmente realizada por el estado y nocivamente por instituciones privadas como asilos y orfanatos. Imbuido del reconocimiento de la ONU de los derechos del niño y crítico a aparato estatal de asistencia social, Escardó transfiere a la familia la posibilidad de intervenir más activamente y con nuevos saberes en la crianza y orientación de los hijos. Sin embargo, su visión de los derechos del niño no le quitaba responsabilidad: Escardó cuestionaba la tendencia de la época a desresponsabilizar al niño, que llama "paidolatría", y a generar "una esclavitud insostenible para la madre y la familia". Podemos inferir que en este aspecto Escardó se distanció notoriamente de los psicoanalistas de niños de la época y seguramente de otros profesionales médicos. Consideraba que los derechos del niño y de la familia eran inseparable, en tanto "el niño es el hombre en su etapa evolutiva más aparente y activa y sus exigencias y necesidades sólo son peculiares en cuanto tienen de futuribles" (1964: 92).

Escardó se posicionó claramente frente al centramiento de los debates de la época en "la causa de los niños", para resituar al niño en la serie de las generaciones y en el ciclo de las edades del hombre. La "persona evolutiva del niño", el proceso vital del crecimiento infantil y la relación entre pasado, presente y futuro, impedían según Escardó diferenciar/aislar al niño de sus contemporáneos de distintas edades. La tarea del pediatra debía ser evitar que "el chico sea convertido en campo de batalla de las discrepancias de los mayores" (1964: 127). Postulaba una educación basada en el respeto del niño, ajena a una idea de autoridad tradicional, pero que no disolviera los lugares diferenciales de adultos y niños.

A diferencia de la exclusión abierta de padres y maestros del ámbito del tratamiento psicoanalítico que postula Aberastury y de la mitificación del lugar del niño que realizó Rascowsky culpabilizando a padres y madres, Escardó proyecta una mirada de largo plazo en la que la combinación entre medicina, pedagogía y psicología colaboró en desbordar la rigidez de los discursos disciplinarios y en complejizar la mirada del niño, sin condensar allí ni la salvación del mundo ni su fracaso. Escardó, de alguna manera, insistió en sus textos y a través de su actuación pública en un trabajo de *transmisión*: se jugaba allí una creencia en la posibilidad de orientar hacia un nuevo curso las modalidades de crianza, el trato a los niños, las posibilidades futuras de la relación con los adultos. Más que pensar la tarea de curar como tarea imposible, tal como se enuncia en la obra de Freud, Escardó parece desafiar esa posibilidad.

Otra diferencia que se encuentra en la obra de Escardó respecto de Aberastury y de Rascowsky, se refiere al lenguaje: Escardó previene a los especialistas que el libro carecía de interés para ellos. Sin embargo, la lectura del texto indica que, más que un sentido común pedagógico, lo que predomina es la articulación entre la aspiración de transmisión, el uso de un lenguaje claro, y el aprovechamiento de saberes de diversos tipos releídos desde una

experiencia profesional. *Anatomía de la familia* diseña la matriz básica de textos posteriores, en particular de la serie de tres tomos de *Mis padres y yo*, cuya primera edición fue en 1968 y en 1975 llevada la 10ª edición. Libros de divulgación en los que Escardó se detuvo en tópicos cotidianos (desde el biberón hasta los juguetes) y generales (el ingreso al jardín de infantes, la educación sexual, la problemática de la adolescencia).

## ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

Entre los años 50 y 70 se produjo en la Argentina la configuración de un discurso sobre la infancia a partir del cual el niño fue recolocado en el espacio del análisis, en la escena familiar y en la historia cultural como depositario de una verdad, una verdad que era producto de la invención de un nuevo conocimiento y también de la comprensión de la complejidad de la vida moderna y de la relación entre las generaciones. Ese niño "psi", en sus versiones más ortodoxas o heterodoxas, fue una construcción histórica que se institucionalizó de diversas formas y que creemos dejó huellas en la cultura argentina. La expansión de nuevos saberes psi acerca de la infancia debe interpretarse teniendo en cuenta su dimensión ficcional, sus efectos de verdad y sus gestos vanguardistas, como su inscripción en un ciclo de modernización cultural y pedagógica de la Argentina que confirió a esos saberes un estatuto inédito en la posibilidad de cambiar/innovar/alterar pautas de crianza y educación de las nuevas generaciones. ♦

## NOTAS

<sup>1</sup> Fendrik hace referencia a la ficción de los orígenes del psicoanálisis de niños, para destacar que se ocultó el hecho de que A. Freud hizo análisis didáctico con su padre, y que M. Klein analizó a su hijo, y que dichos análisis fundaron el psicoanálisis de niños, y la eximición de la formación médica para los analistas de niños (1988). Esta ficción fundadora se liga con la idea nietzscheana de que "lo que se encuentra al comienzo de la historia de las cosas, no es la identidad preservada del origen, es la discordia de las otras cosas, es el disparate" (Foucault, 1985: 137).

<sup>2</sup> La distinción entre enfoque "pedagógico" y "analítico" es una distinción central en el psicoanálisis de niños, y se inscribe en forma más amplia en los vínculos entre psicoanálisis y educación que son objeto de interpretaciones diversas (véase Millot, 1993, y Cifali, 1992). Nos hemos acercado a este tema en Carli, 1997.

<sup>3</sup> Freud señaló en 1926: "Con la palabra "profano" designamos a los individuos ajenos a la profesión médica" ("Análisis profano", 1981: 2911).

<sup>4</sup> Cifali afirma que "tanto la práctica médica como la práctica pedagógica amenazan la originalidad del psicoanálisis. Es de ellas de las que ha tenido que extraerse en su advenimiento para constituirse y por lo tanto se diferencia para preservar su singularidad, y evidentemente, corre el riesgo todo el tiempo" (1992: 145). Este trabajo sería el de un "proceso de diferenciación" permanente. (ibidem: 145).

<sup>5</sup> García analiza cómo en el discurso del psicoanálisis de niños se produce una reducción del simbolismo pensado como objeto mágico y como instrumento de conocimiento y la interpretación se presenta como un metalenguaje omnipotente que puede darse como un objeto capaz de modificar los objetos internos del paciente (1978: 203).

<sup>6</sup> La experiencia de Sumerhill, llevada adelante por Neill (1883-1973) puede ser situada, según Palacios, como un ejemplo de reformismo pedagógico o como un paradigma de educación antiautoritaria (1996: 183). Entre las ideas base de esta experiencia estuvieron: la crítica a las posibilidades de reforma de la escuela en el sistema

capitalista, la influencia de Wilhelm Reich, la crítica a la represión de la sexualidad infantil bajo las ideas de comprensión, amor y libertad. Consistió en un Internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de 4 a 17 años, con imposiciones mínimas relativas a horarios de sueño y comida y a seguridad de los niños y con la supresión de todo sistema de represión; predominaba una idea de autorregulación.

<sup>8</sup> Bleichmar califica a la perspectiva kleiniana del psicoanálisis infantil como una perspectiva endogenista, que excluye el análisis de la historia.

<sup>9</sup> Aberastury se suicida. Un poema póstumo publicado en la Revista El Jabalí: "Incesante nostalgia de las olas/en su afán de quedarse demoradas/ La siento en mí contigo cada hora/ en que quisiera/ de tu rugiente mar hacer arena/ Y yo, guijarro/ perdido toda afán de movimiento/ de cara al cielo entrevista la muerte".

<sup>10</sup> Su tesis sobre el psiquismo fetal fue presentada en 1958 en San Pablo en el II Congreso Psicoanalítico Latinoamericano, sus estudios sobre la posición maníaca y su relación con la regresión fetal, sus estudios sobre los acontecimientos de la sexta semana de vida a partir del trabajo con pacientes entre 1955 y 1965, en 1969 en el Congreso Psicoanalítico Internacional realizado en Copenhague presenta la tesis "Sobre el filicidio y su significación en la génesis del acting-out y la conducta psicopática en Edipo" (en colaboración con Matilde Rascovsky) y en el de Viena de 1971 presenta "La prohibición del incesto, el filicidio y el proceso sociocultural". A fines de 1971 crea la fundación FILIUM, organización interdisciplinaria para el estudio y la prevención del filicidio cuyo primer congreso se realizó en Mendoza en 1973 y el segundo en Rosario en 1974.

## BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. (1946a), "Psicoanálisis de niños". En: (1971) *Aportaciones al psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires.

----- (1946b), "Indicaciones para el tratamiento analítico de niños. Un caso clínico". En: op.cit.

----- (1956), "Una nueva psicología del niño a la luz de los descubrimientos de Freud". En: op.cit.

----- (s/f), "La libertad y sus límites en la educación". En: op.cit.

----- (1970), "Introducción". En: op.cit.

----- (1962), *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires.

----- (1967), *Historia, en enseñanza y ejercicio legal del psicoanálisis*.

----- (1967), *El niño y sus juegos*, Paidós, Buenos Aires.

----- (1972), *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones* (en col.).

Balán, J. (1991), *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del*

*psicoanálisis argentino*, Planeta, Buenos Aires.

Bleichmar, S. (1993); *La fundación de lo inconsciente*, Amorrortu, Buenos Aires.

Carli, S. (1997), "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación". En: Puiggrós, A. (direc) *AV. Democracias, dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, tomo VIII, Galerna.

----- (1999), "Escuela nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la historia cultura argentina". En: Acolani, A. (1999), *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Ediciones El Arca, Buenos Aires.

Cifali, M. (1992), *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. Siglo XXI, México.

Corea, C. (1999), "Ensayo sobre la destitución de la niñez". En: Corea, C. y Lewkowicz, I., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Lumen-Humanitas, Buenos Aires.

Donzelot, J. (1990), *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia.

Escardó, F. (1962), *La sociedad ante el niño*, Eudeba, Buenos Aires.

----- (1965), *Que es la pediatría*, Columba.

----- (1964), *Anatomía de la familia*, primera edición 1954, El Ateneo, Buenos Aires.

----- (1968), *Mis padres y yo. Nueva Puericultura para Mamás*. Roberto O. Antonio editores, Buenos Aires, 3 tomos.

García, G. (1978), *La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas*, Ediciones Altazor, Buenos Aires.

Fendrik, S. (1989), *Psicoanálisis para niños. Ficción de sus orígenes*, Amorrortu, Buenos Aires.

----- (1993), *Desventuras del psicoanálisis*, Ariel, Buenos Aires.

Foucault, M. (1985), "Nietzsche, la genealogía, la historia". En: *El discurso del poder*, Folios ediciones, Buenos Aires.

----- (1995), *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona.

Millot, C. (1993), *Freud Antipedagogo*, Paidós, México.

O'Neill, A.S. (1993), *Hijos en libertad*, Planeta, Buenos Aires.

Palacios, J. (1996), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Fontamara, México.

Rascovsky, A. (1973), *Conocimiento del hijo*, Ediciones Orion, Buenos Aires.

----- (1975), *La matanza de los hijos y otros ensayos*, Eiciones Kargieman, Buenos Aires.

----- (1992), *El filicidio. La mutilación, denigración y matanza de nuestros hijos*, Beas ediciones, Buenos Aires.

Rossi, L. (2001), *Psicología: Su inscripción universitaria como profesión*, Eudeba, Buenos Aires.

