



# Virtualia

Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana

Junio - Julio 2002 • Año II • Número 6

## #6 Junio / Julio 2002

### SUMARIO

#### El revés del trauma

Por Eric Laurent

#### Muerte y resurrección de la histérica

Por Marie-Hélène Brousse

#### Identificar(se) al síntoma

Por Ana Ruth Najles

#### Efectos de formación

Por Hebe Tizio

#### La segregación del otro sexo

Por Nieves Soria

#### El caso Anna Freud

Por Alejandra Glaze

#### El revés del trauma

Por Eric Laurent

### PSICOANÁLISIS PURO Y PSICOANÁLISIS APLICADO

#### Responder al síntoma o responder del síntoma

Por Vicente Palomera

#### El psicoanálisis aplicado y el psicoanálisis puro

Por Joseph Attié

#### Lateralidad del efecto terapéutico en psicoanálisis

Por Serge Cottet

#### Las psicoterapias y el psicoanálisis

Por Agnés Aflalo

### LA OPINIÓN ILUSTRADA

#### Apropiaciones de la noción de estilo en el ensayo argentino contemporáneo

Por Paola Piacenza

#### Paul Auster responde a los argentinos

Por Emiliano Canal

## El caso Anna Freud

por Alejandra Glaze

Alejandra Glaze es Psicoanalista, Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL), de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) e Integrante del Consejo de Administración de la Fundación Descartes.

**Cómo llega Anna Freud, hija del padre del psicoanálisis, a realizar una construcción teórica tan imbricada con lo educativo que la lleva a perder el camino del psicoanálisis. Más allá de sus condiciones profesionales, el trabajo ahonda sobre los avatares pulsionales de Anna, su educación, su análisis con su propio padre, su primer testimonio ante la Sociedad Psicoanalítica de Viena, sus primeros pasos en el psicoanálisis, para finalmente abordar sus escritos acerca de la relación entre psicoanálisis y educación infantil, a partir de muchas de las experiencias adquiridas en las instituciones de corte altruista que crea acompañada por su amiga de toda la vida, Dorothy Burlingham.**

ólo cuando mi mente se conmovió entera  
 Cuando luchaba contra fuerzas oscuras, desenfrenadas  
 Pude, sola en mi necesidad, sentir con temor  
 Que cada poeta canta únicamente su propia pena.  
 Anna Freud (1918)

“La pulsión de saber no puede contarse entre los componentes pulsionales elementales ni colocarse exclusivamente bajo el dominio de la sexualidad. Su actividad corresponde, por un lado, a una aprehensión sublimada, y por otro, actúa con la energía del placer de contemplación [...] La pulsión de saber infantil es atraída –y hasta quizá despertada– por los problemas sexuales en edad sorprendentemente temprana y con insospechada intensidad” [1]. Así opinaba Freud en 1905, y aún hoy sigue siendo controvertida la imbricación que hay entre educación y sexualidad, y particularmente entre cultura y pulsión. El primer intento de conciliar o reforzar la oposición de estos extremos, ocurrió en los debates entre Freud y el educador protestante Oskar Pfister; es el momento en que se comienza a hablar de una pedagogía psicoanalítica. Sin embargo habrá que esperar a Anna Freud para que la cuestión adquiera verdadero énfasis. Esto por dos razones: porque Anna Freud aunaba la condición de educadora y psicoanalista, y porque en su niñez y adolescencia había vivido una intensa lucha por doblegar el masoquismo infantil con los recursos escolares, en particular, la escritura narrativa.

### La educación para Anna Freud

En la década del '40, en su libro *La guerra y los niños* (2), ya era del parecer que el acto de educar era mucho más que transmitir contenidos referenciales, era también y ante todo, la posibilidad de civilizar la pulsión: “desviar la agresividad natural del niño, es uno de los fines reconocidos de la educación, la cual debe esforzarse, en los primeros años de vida del infante, en cambiar la actitud del mismo en relación a sus propios impulsos. El deseo de hacer daño a los demás, y más tarde, la necesidad de destruir objetos, van transformándose paulatinamente [...] Una educación inteligente tenderá a desviar estos impulsos agresivos de su propósito inicial, encauzándolos hacia el bien; se fomentará la lucha contra las dificultades del mundo exterior... y en general, toda obra de ‘bien’ en oposición al impulso primitivo de hacer el ‘mal’” ... “el niño es un pequeño salvaje, y preténdese de él que, llegado a la edad escolar, sea más o menos civilizado”.

No debe sorprender entonces, que en ese mismo libro, que había escrito junto a Dorothy Burlingham, y que trata acerca de los efectos sobre los niños de los bombardeos a Londres en la Segunda Guerra Mundial, haya escandalizado con la siguiente afirmación: “el niño debe ser alejado de los horrores primitivos de la guerra no porque la muerte y las atrocidades sean extrañas a su naturaleza, sino por todo lo contrario”.

El famoso libro *El señor de las moscas*, escrito por un educador inglés en la década del '50, William Gerald Golding, no habría sido ajeno a su influencia. Allí aparece el aparente salvajismo natural del niño, que sin el influjo de la educación, se pierde por los caminos de la violencia más temible, la muerte y la destrucción. La historia es sencilla: un grupo de niños de una formal escuela inglesa, con sus prolijos uniformes, quedan librados a su propia fortuna en una isla desierta del Pacífico, durante la Segunda Guerra Mundial, sin ningún adulto que los guíe. Progresivamente quedan reducidos al más crudo salvajismo, matando

a aquellos que representan la civilización y que intentan establecer mínimos marcos de ordenamiento en base a lo aprendido en el mundo de sus mayores.

En la misma línea, Anna escribe en uno de sus libros dirigido a educadores: "...el niño es insoportablemente inescrupuloso y egoísta; no le preocupa sino imponer su propia voluntad y satisfacer sus deseos; le es en absoluto indiferente que otros sufran o no por ello. Es sucio y repugnante; no vacila en tocar y aun en llevar a la boca las cosas más nauseabundas. Es desvergonzado con su propio cuerpo, y todo cuanto los demás tratan de ocultar a su vista, despierta su curiosidad. Es voraz y goloso. Es cruel con todos los seres vivos más débiles que él, y lo impulsa un afán de destruir todo objeto inerte..." (3). Allí también dice: "Bajo el peso de la educación ha sufrido grave angustia y se ha sometido a tremendas modificaciones (...) de un ser casi animal, falto de independencia y poco menos que insoportable para quienes lo rodean, se ha trocado en un ser humano más o menos sensato" (4).

Ahora bien, lo que Anna no alcanzó a advertir, es hasta qué punto ese caldero pulsional arma su montaje desde una estructura de lenguaje, con la paradoja que eso significa. Por y en ese lenguaje, que es el sinónimo mismo de la civilización, lo pulsional alcanza a inscribirse y, al mismo tiempo, por y en ese lenguaje la civilización exige la renuncia pulsional. La falla es consustancial a la ley. En esa falla paradójica, encuentra su anclaje la ética pulsional del superyó. En sentido estricto, adolecemos de una falla estructural e incurable; aunque esto no quiere decir que no haya lugar tanto para la educación como para la cura analítica. En pocas palabras, la cultura es la condición del bienestar, al ofrecer normas e ideales que regulan la vida entre los hombres y los sexos, pero también la condición del malestar.

Ni siquiera el orden doméstico de los Freud se libró de esa doble incidencia. Y quienes nos han entregado los datos más precisos de ello son los biógrafos de Anna Freud. La transformación de la pequeña Anna (a la que su padre gustaba llamar 'Demonio Negro' -Schwarzer Teufel-, por su carácter díscolo y caprichoso) en una juiciosa adolescente dedicada a aficiones literarias, es un paradigma clínico de los alcances y las grietas de la buena educación.

### **"No guardo secretos contigo"**

Anna concluyó sus estudios en el Cottage Lyceum de Viena en 1912, lo que la obliga a tener que decidirse en relación a su carrera profesional. El verano siguiente, al cumplir 18 años, fue enviada a Merano, donde supuestamente se recuperaría de una afección física, y es desde allí que escribe aquellas cartas en las que aparecen los primeros indicios de su compromiso subjetivo, y lo que Freud definió como su psicastenia: una reducción intelectual o cognitiva provocada por causas emocionales, y que Anna muy bien describe en sus cartas a su padre: "...me pregunté de qué podría tratarse, pues no estoy realmente enferma. En cierto modo eso irrumpe en mí y luego me siento muy cansada y me preocupo por toda clase de cosas que en otro momento son perfectamente naturales [...] Pero cuando tengo un día estúpido todo me parece mal; por ejemplo, hoy no puedo comprender como a veces todo me parece tan estúpido. No quiero volver a sentir eso, pues deseo ser una persona razonable o por lo menos llegar a serlo, pero no puedo prestarme ayuda estando siempre sola [...].

P.S.: No puedo escribirte más porque no se más sobre mí, pero ciertamente no guardo secretos contigo" (5).

No conocemos la respuesta de Freud a esa carta, pero mucho después escribió: "Por los libros que has leído habrás comprendido que eras excesivamente celosa e inquieta y que estabas insatisfecha porque te has apartado como una niña de muchas cosas de las que una muchacha hecha no se asustaría. Advertiremos un cambio cuando ya no te apartes de los placeres de tu edad sino cuando goces alegremente de lo que las demás muchachas gozan. Uno difícilmente tiene energía para dedicar a intereses serios si es demasiado celoso, demasiado sensible y permanece alejado de la naturaleza y de su propia vida; entonces uno se siente molesto por las mismas cosas que desea" (6). Este texto describe el modo en que Freud ve a su hija a los 18 años, y permite inferir que en realidad parece haber sido enviada a Merano, más que por un padecimiento físico, por lo que se vislumbraba como una dificultad en asumir su sexualidad femenina.

Finalmente Anna se recibió de maestra, y trabajó 6 años en su antigua escuela, el Cottage Lyceum, con niños pequeños. Una de sus alumnas escribió más adelante: "esta joven señora tenía lejos más control sobre nosotros que las más viejas" (7). Pero en ese entonces, cuando llega a los 23 años, comienza a hacer algo más que gobernar niños: por las tardes inicia su análisis. Ya en 1910 había comenzado a leer el trabajo de su padre, pero su implicación seria en el campo del psicoanálisis comenzó en 1918, con su análisis con el propio Freud, práctica normal en aquella época, anterior a la ortodoxia luego establecida. En

1922 realiza su presentación ante la Sociedad Psicoanalítica de Viena, para la cual escribe el documento que permite estudiar el rumbo que siguió ese análisis, terminado meses antes: el artículo “Relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno” (8), un testimonio de un análisis secretamente autobiográfico.

Ese mismo escrito de Anna debe ser leído en concordancia con “Pegan a un niño”, aquel artículo freudiano utilizado como referente de estudio concreto en el análisis con niños y las perversiones infantiles, porque allí describe con mucho detalle el desarrollo de ciertas fantasías observadas en sujetos en análisis (ya sea histéricos u obsesivos), de “azotamiento” o “flagelación” (9), fantasma masoquista que no hace más que demostrar como encontrar placer en el dolor. Este artículo de Freud marca un hito en su reconocimiento de la diferencia entre la constitución de niños y niñas, propone una explicación del masoquismo como secundario y anuncia el descubrimiento del superyó.

En 1923, Anna comenzó su propia práctica psicoanalítica con niños; y dos años más tarde ya dictaba un seminario en el Instituto de Capacitación de Viena, Zur Technik der Kinderanalyse. Su trabajo dio lugar a su primer libro, una serie de conferencias para profesores y padres (1927), y en esa misma época escribió: “Entonces en Viena estábamos todos excitados, llenos de energía: era como si un continente nuevo pudiera ser explorado, y éramos los exploradores; ahora teníamos una ocasión de cambiar las cosas...” (10).

### **“Pegan a un niño”**

En este texto de Sigmund Freud, la clínica de la perversión y el masoquismo está tratada desde la perspectiva de la constitución biológica y el cuerpo erógeno atravesando el Edipo, aunque tiempo después, la interrogación será desplazada hacia el eje que se ubica entre sexualidad y civilización, en artículos como “El porvenir de una ilusión” (1927) y “El malestar en la cultura” (1929).

Tres son las fases de la fantasía descrita por Freud, donde evidentemente también habla del análisis de su hija, al describir el quinto caso: “...acudió al análisis meramente por un desconcierto en su vida, [y] no habría recibido clasificación alguna en el diagnóstico clínico grueso o se lo habría despachado como ‘psicastenia’” (11). Eric Laurent, al referirse al Capítulo 3 de la biografía de Young-Bruehl sobre Anna Freud, dice: “...el caso femenino de Freud, en el que se despliega el fenómeno del masoquismo femenino, es el de su hija en medio de su transformación del vínculo paterno; lo que llama la atención es la facilidad, la comodidad con que renuncia a su posición de niña para convertirse, entonces, en esa virgen sabia que será la característica de Anna Freud” (12). Pero también se puede inferir que Freud se refiere allí al Hombre de los lobos, que relata sus propias fantasías de ser él mismo y otros, golpeados en el pene. Además, en una correspondencia con Marie Bonaparte, le dirá que las cuatro mujeres referidas en el artículo, son vírgenes (13).

En la primera fase de esta fantasía, otro es el niño azotado, adquiriendo la forma de “El padre pega al niño... que yo odio”, apareciendo así el verdadero contenido de esta escena: la rivalidad con un igual en la disputa por el cariño de las figuras parentales: “El padre no ama a ese niño, me ama a mí”. De modo que el sentido del ser azotado, radica en un acto de destitución del amor y una concreta humillación. Es evidente que la fantasía satisface los celos del niño y depende de su vida amorosa, aunque “es dudoso que se la pueda calificar de puramente ‘sexual’; pero tampoco nos atrevemos a llamarla ‘sádica’” (14).

Cabe aclarar que la fantasía de “Pegan a un niño” es relativizada en cuanto a su propia condición de tal por el mismo Freud, cuando sostiene que puede ser tanto un deseo como una escena de la realidad.

Anna creció a la sombra de su hermana Sophie, dos años y medio mayor que ella, más agraciada físicamente, y la preferida de su madre y su padre. Cuando su hermana se casó en 1913, boda en la que Anna no estuvo presente, le escribió a su padre desde Merano: “Me alegra que Sophie se case, porque la pelea interminable entre nosotras era horrible para mí” (15).

Tal vez a eso se refería Freud en su carta cuando le dice “uno difícilmente tiene energía para dedicar a intereses serios si es demasiado celoso, demasiado sensible y permanece alejado de la naturaleza y de su propia vida...”. Cuando Anna tenía dos años, Freud comunicó a Wilhelm Fliess por carta: “Hace poco Anna se quejó de que Mathilde se había comido todas las manzanas y pidió que le abrieran el vientre (como le ocurrió al lobo en el cuento de la cabrita). Se está convirtiendo en una niña encantadora” (16). Pero la niña que para su padre era encantadora, debió luchar justamente contra aquello que a él más le atraía de ella. Pero vayamos al segundo tiempo de esta fantasía freudiana, donde la represión de los deseos incestuosos y la culpa, unidos a la regresión de la organización genital a la pregenital analsádica, hacen su aparición, y donde, dicho rápidamente, la fórmula cam-

bia a “Yo soy azotado por el padre”, encontrándonos con el carácter marcadamente masoquista, y la identificación a un rival degradado. Esta es la fase que Freud considera más importante y grávida en consecuencias, teñida de un gran placer que logra la conjunción entre culpa y erotismo, aunque “se trata de una construcción del análisis”, ya que nunca logrará “devenirconsciente”. Los enamoramientos incestuosos sucumbirán a la represión a raíz de desengaños externos, o tal vez a consecuencia de la falta de un cumplimiento largamente anhelado, siempre acompañada por el sentimiento de culpa.

La tercera fase vuelve a llevarnos a la primera, y pasa a ser “muchos niños son azotados”, desplazándose la figura del padre a la de los maestros y personas que se dedican al cuidado de los niños, aunque ahora es portadora de una excitación intensa, inequívocamente sexual, y como tal procura una satisfacción onanista. Se trata de la fantasía sádica, pero su satisfacción es masoquista, producida en la niña por la envidia de pene que hace que se identifique con la víctima y disfrute de un placer masoquista incestuoso encubierto. Así, abandona el amor edípico hacia el padre ingresando en el Complejo de masculinidad, queriendo ser un niño.

En “Pegan a un niño”, se produce el esclarecimiento de la génesis y construcción de la fantasía, donde se puede detectar la constitución del sujeto que emerge en los desfiladeros de la experiencia freudiana. Asimismo, y ya en términos lacanianos, nos encontramos con la gramática del fantasma, que realiza una concatenación lógica entre pulsión y Edipo. La escena, evidentemente, dice algo acerca del deseo del sujeto en cuestión, pero también, y más allá del deseo, del goce que puede encontrar en las vicisitudes de la pulsión. Y es en la marca resultante que queda del castigo, que aparece la voz del padre, lugar de la instancia censora. Ser pegado por el padre realiza de un sólo movimiento el castigo por el incesto y su sustitución, el goce masoquista y su límite, impuesto por la medida de la ley, uniendo en un mismo acto, medida y desmesura. Pero volvamos a Anna Freud.

### ***De la fantasía masoquista a las historias bonitas de Anna***

El artículo de Anna, “La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno” (17), relata el caso de una niña de 15 años que “fue en el quinto o sexto año de vida –ciertamente antes de la escuela– cuando comenzó a abrigar una fantasía de flagelación del tipo descrito por Freud. Al comienzo su contenido era monótono: ‘Un niño es golpeado por una persona adulta’. Más tarde cambió: ‘Muchos niños son golpeados por muchos adultos’ [...] Cada vez que la fantasía era evocada estaba acompañada por una excitación sexual intensa y culminaba en un acto onanista”. A partir de aquí, Anna describe las tres fantasías freudianas exactamente igual que su padre. Pero en determinado momento, el relato de un caso clínico (su propio caso clínico), describe al “Demonio negro” que ella fue para su padre. Aclaremos que hasta ese momento Anna aún no había tenido ningún paciente, y en todo el artículo, no hace referencia alguna al origen de los datos tan meticulosamente registrados acerca de esta supuesta paciente.

“La niña mencionaba este sentimiento de culpa más ligado a la gratificación autoerótica, que habitualmente ocurre en el punto culminante, que al contenido de la fantasía –aunque ésta también era desaprobada. Es así que durante varios años la pequeña había intentado en forma reiterada y sin ningún éxito separar uno de otro; es decir, retener la fantasía como fuente de placer y al mismo tiempo apartarse del hábito autoerótico irreconciliable con las normas morales demandas por su yo. El contenido de la fantasía en este período atravesaba las alteraciones y las elaboraciones más complicadas. [...] Construía instituciones enteras, escuelas y reformatorios en los que imaginaba que tenían lugar las escenas de flagelación, y establecía reglas definidas que determinaban la construcción de varias escenas. En esa época, las personas que pegaban invariablemente eran maestros; agregaba a los padres de los niños –en su mayoría como espectadores–...”.

Anna dice que poco más tarde, las fantasías de flagelación entraron en una nueva fase de desarrollo, a partir de la incorporación de nuevas “exigencias morales del medio ambiente”, consiguiendo desprenderse del acto de masturbación que las acompañaba: “Cualquier reactivación de la fantasía significaba una seria lucha con intensas fuerzas opuestas y era seguida de autorreproches, dolor de conciencia y cortos períodos de depresión [...]. Entre tanto, a lo largo del tiempo las fantasías de flagelación servían cada vez menos como fuente de placer y estaban ampliamente restringidas en su actividad”.

Más o menos simultáneamente, aparece una nueva forma de fantasía diurna, sin contenido de flagelación: entre los 8 y los 10 años se sitúa el comienzo de la elaboración de lo que Anna Freud llama las historias bonitas. “Estas ‘historias bonitas’ parecían, al menos a primera vista, que contenían gran cantidad de situaciones placenteras y agradables que describían conductas amables, consideradas y afectuosas. [...] Cambios en el entorno de la fantaseadora eran seguidos de cambios en las escenas imaginarias, y los efectos de la lectura se podían rastrear fácilmente en éstas. El punto culminante de cada situación estaba

invariablemente acompañado por un intenso sentimiento de placer; no había sentimiento de culpa ni gratificación autoerótica relacionados con ella. Es así que la niña no sentía resistencia alguna y se gratificaba largamente con este tipo de fantasía diurna. Esta era la superestructura de los sueños diurnos referidos en el trabajo de Freud...”

En “Pegan a un niño”, Freud hace referencia a las ensoñaciones diurnas de las que habla Anna: “En dos de mis cuatro casos femeninos se había desarrollado sobre la fantasía masoquista de paliza una superestructura de sueños diurnos muy ingeniosa y sustantiva (18) para la vida de la persona en cuestión, y que tenía como función posibilitar el sentimiento de la excitación satisfecha aun con renuncia al acto onanista” (19).

### **Juego, fantasía y poesía**

Ya en 1897 Freud sostenía que la fantasía era una fachada construida con el objeto de obstruir el paso a los recuerdos provenientes de la visión de la escena primaria. Es decir que si el pasado puede recordarse a la luz de la fantasía, por lo tanto, es un recuerdo. Tanto la condensación y el desplazamiento, como el carácter del recuerdo, se ilustran todos en la fantasía de “Pegan a un niño”, pensamiento siempre acompañado de una intensa excitación sexual, lo que sugiere que de alguna manera está ligado al deseo.

Pero en 1907 Freud agrega: “El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el ‘jugar’ del ‘fantasear’” (20); y continúa: “...el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad... mucho de lo que, siendo real, no podría procurar placer ninguno puede procurarlo como juego de la fantasía, y muchas emociones penosas en sí mismas pueden convertirse en una fuente de placer para el auditorio del poeta”. Así, lo que Freud plantea en esa época, es que el sujeto al crecer cesa de jugar, pero en realidad, no renuncia a nada, no hace más que cambiar una cosa por otra: “lo que parece ser una renuncia es, en realidad, una sustitución o una subrogación. Así también, cuando el hombre que deja de ser niño cesa de jugar, no hace más que prescindir de todo apoyo en objetos reales, y en lugar de jugar, fantasea. Hace castillos en el aire; crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos”.

E. Young-Bruehl, en su biografía de Anna Freud, nos cuenta que escribir y leer eran los grandes antídotos del aburrimiento y el desasosiego que experimentaba Anna en la escuela, y que contaba con una memoria extraordinaria de lo que había leído, poblando sus posteriores escritos psicoanalíticos de referencias a libros para niños. Desde edad temprana, disfrutaba de sólo aquellos cuentos que excluían lo fantástico, lo totalmente irreal. Prefería las aventuras en el Lejano Oeste norteamericano del autor alemán Karl May o en la India de Rudyard Kipling. “Tan pronto como los animales comenzaban a hablar o comenzaban a aparecer hadas y brujas o espectros –en suma ante cualquier elemento irreal o sobrenatural– mi atención vacilaba y se desvanecía” (21). Su tendencia a lo que ella misma llamaba “una visión realista” corría pareja con su deseo cotidiano de ser una persona equilibrada como sus hermanas, aceptada y apreciada en su familia, razonable, como dice todavía en sus cartas desde Merano a los 18 años.

En el mismo artículo ya citado de Freud, éste se refiere a que la actividad fantaseadora no es rígida o inmutable, sino que se transforma con las circunstancias de la existencia del sujeto, “y reciben de cada nueva impresión eficiente lo que pudiéramos llamar el ‘sello del momento’. (...) Así, pues, el pretérito, el presente y el futuro aparecen como engarzados en el hilo del deseo, que pasa a través de ellos”. (22)

Anna sostiene que la joven en cuestión desconocía absolutamente la conexión reprimida entre las fantasías de flagelación y las historias bonitas, “tanto es así que jamás ningún personaje de una ‘historia bonita’ había penetrado en la esfera de las fantasías de flagelación”, y eso se mantuvo hasta el comienzo de su análisis: “Incluso [...] durante el análisis la niña nunca relató detalladamente una escena de flagelación en particular. A causa de la vergüenza y la resistencia, sólo podía ser inducida a dar alusiones cortas y encubiertas dejando al analista la tarea de completar y reconstruir el cuadro de la situación original. Se comportaba de un modo completamente diferente respecto de las ‘historias bonitas’. En cuanto superaba su primera resistencia para hablar libremente, contribuía voluntariamente con descripciones vívidas y detalladas de varios de sus sueños diurnos. Su deseo al hacerlo era tal que incluso, mientras hablaba, daba la impresión de estar experimentando un placer similar o mayor a aquel experimentado mientras lo fantaseaba...”. Esa minucia era posible debido a que las historias bonitas se habían ido complicando con el tiempo, llegando a organizarse como cuentos en episodios, con un número creciente de personajes, algunos de los cuales perduraron años y sufrieron varias transformaciones, e incluso se derivaron de ellos otros que luego adquirieron independencia.

## La lectura infantil moralizadora

Posteriormente aparece una nueva variante, la del empleo de un soporte ajeno: “Después de haber desarrollado numerosas historias continuadas que mantenía de lado, a los catorce o quince años la niña se topó accidentalmente con un libro de cuentos para niños; éste contenía, entre otros, una corta historia en la cual la acción tenía lugar en la Edad Media. La leyó cuidadosamente dos o tres veces con gran interés. Cuando lo terminó, la devolvió y no volvió a verla nunca más [...]. Inmediatamente tomó el hilo de la historia, continuó desarrollando la acción y en lo sucesivo la retuvo como una de sus historias bonitas, comportándose con ella exactamente como si se tratara de un producto de su propia imaginación”.

Al describir la génesis y desarrollo de lo que Anna llama cuentos en episodios, y particularmente en el del Caballero y el joven noble, aclara que durante el análisis fracasaron todos los intentos de establecer una distinción entre los detalles propios del libro leído y aquellos que ella tejió sobre él, siendo la trama del cuento la que ella misma relata del siguiente modo: “Un joven caballero medieval había estado por años en lucha encarnizada con numerosos nobles que se habían unido en su contra. En el transcurso de una batalla un joven noble de quince años (la misma edad de la soñante) era capturado por los escuderos de los Caballeros. Era llevado al castillo de los Caballeros y tomado prisionero por algún tiempo, hasta que finalmente recobraba su libertad nuevamente”. A partir de este esquema, creó toda una serie de cuentos conexos, insertando gran número de escenas, cada una de las cuales podían llegar a ser un cuento independiente, con introducción, desarrollo y final.

En la primera escena, el Caballero amenaza con poner al prisionero en el potro para forzarlo a revelar secretos importantes. “El joven entonces se da cuenta que se encuentra totalmente desamparado y comienza a temer a su enemigo”. Prosiguiendo su plan, el Caballero llega casi a torturar al prisionero, desistiendo a último momento. Este es el esquema monotemático que recorre todas las historias: “En el punto culminante de cada situación, es decir, cuando el enojo y el odio del torturador se transformaban en generosidad y pena, la excitación se resolvía en un sentimiento de placer”. “...En cada instancia la estructura que quedaba al desnudo era la siguiente: oposición entre una persona fuerte [el Caballero] y una débil [el joven noble]; una infracción –en su mayor parte involuntaria– de parte de la persona débil que lo dejaba a merced del otro; la actitud amenazante del último que daba lugar a intensas aprensiones; un aumento lento y a veces elaborado, casi hasta el límite, de la resistencia al terror y la ansiedad; y finalmente, la solución del conflicto, en forma de un punto culminante placentero, es decir, el perdón del pecador, reconciliación, y durante un momento, completa armonía entre los antiguos rivales”.

Reduciendo las historias bonitas a este esquema elemental, el análisis pone en evidencia sus analogías con las fantasías de la primera niñez: “En las fantasías de flagelación los personajes también estaban divididos en personas fuertes y débiles, es decir, adultos y niños respectivamente; había también una cuestión de una infracción aunque permanecía tan indefinida como las personas mismas; contenía asimismo un período de terror y ansiedad. La única disparidad decisiva entre ambos tipos de fantasías yace en la diferencia entre sus respectivas soluciones, que en un caso consistía en la escena de flagelación, y en el otro una escena de reconciliación”. Anna admite que en el curso de este análisis, el tema de las fantasías de flagelación se había, entonces, infiltrado con éxito en las historias bonitas. La sola amenaza de tortura por parte del Caballero, no deja de ser un eco de las escenas de flagelación anteriores, aunque en la historia bonita no es permitida la descripción de la misma. Es así que mientras que “las fantasías de flagelación representan un retorno de lo reprimido, es decir, del deseo incestuosos, las historias bonitas representan su sublimación. Las fantasías de flagelación constituyen una gratificación para las tendencias sexuales directas. Las historias bonitas afectadas por la represión son las que Freud describe como ‘inhibidas en su fin’. Al igual que el desarrollo del amor del niño por sus padres, la corriente sexual completa está dividida en tendencias sensuales que son reprimidas (representadas aquí por las fantasías de flagelación) y en una ligadura emocional sublimado y puramente tierna (representado por las historias bonitas).”

“Pegan a un niño” no pierde de vista esta nueva vuelta: “Si en los cursos superiores de la escuela cesó el azotar a los niños [ya que sostenía la existencia de algún tipo de anclaje en algún hecho presenciado, que daría cuerpo a la fantasía], su influjo fue sustituido con creces por el de las lecturas que enseguida adquirieron significatividad. En el medio de mis pacientes eran casi siempre los mismos libros, asequibles para los jóvenes, aquellos cuyo contenido proporcionaban nuevas incitaciones a las fantasías de paliza: la llamada ‘Bibliothèque Rose’, La cabaña del Tío Tom y otros del mismo tenor. Compitiendo con estas obras literarias, la actividad fantaseadora del propio niño empezaba a inventar profusamente situaciones e instituciones en que unos niños eran azotados o recibían otra clase de castigos y correctivos a causa de su conducta díscola y malas costumbres” (23). Acerca de La cabaña del Tío Tom, no cabe hacer muchas aclaraciones, debido a la directa referencia a la esclavitud, la

servidumbre y la humillación. Pero en el caso de la Bibliothèque Rose, convendría aclarar que se trata de una serie de libros de Sophie Rostopchine, Comtesse de Ségur (24), quien perpetuaba en sus obras la tradición literaria moralizadora, constituyendo un verdadero éxito por aquella época, con cuentos como *Contes de fées* (1857), *l'Auberge de l'AngeGardien* (1863), *Mémoires d'un âne* y *Général Dourakine*. Encontré que en uno de ellos, Sophie de Réan es una pequeña niña de cuatro años, descripta como caprichosa y antojadiza, coqueta e imprudente, capaz de realizar las peores tonterías, cometer los mayores excesos en relación a la comida, y actuar con una crueldad próxima al sadismo. Verdadero "Demonio negro", esta niña vive su infancia con toda libertad, a la inversa de sus primas, niñas modelo, encarnación de la razón y la sabiduría burguesa. La trilogía a la que pertenece este cuento, compuesta por *Les Petites Filles modèles* (1858), *Les Vacances* (1859), y *Les Malheurs de Sophie* (1860), constituye un verdadero discurso educativo utilizado como lectura obligada para los niños de las familias acomodadas e ilustradas de Europa a principios del 1900, cuyo objetivo moral es demostrar, por un lado, que la desobediencia produce la punición, y por el otro, que todo error puede ser perdonado.

Siguiendo a Freud, se puede sostener que es desde la educación que la fantasía se articula con el discurso de la época, pero por otra parte, en buena medida, la educación es posible por ser una derivación de la curiosidad sexual infantil, lo que permite plan-tear que esa misma fantasía se encuentra en la génesis del propio conocimiento, permitiendo, asimismo, que el conocimiento se constituya.

### **Grafía de la pulsión**

Resumiendo, la vida fantasmática de Anna había pasado de las fantasías de flagelación, a las historias bonitas (luego del pasaje por la primera educación), cada vez más complejos y atravesados por la cultura (a medida que aprendía a leer); faltaba aún una última etapa (permitida por el dominio de la escritura narrativa), la del cuento escrito, donde el relato cambió, ya que la amistad entre el carácter fuerte y el débil, en lugar de desarrollarse en cada escena, crecía lentamente y su establecimiento constituía todo el argumento. "En el sueño diurno, cada nueva formación o repetición de una escena particular, proveía otra oportunidad para una satisfacción pulsional placentera", por lo cual para Anna se muestra evidente que el cuento escrito tenía otros motivos y servía para otros propósitos que el sueño diurno (el de satisfacer "ciertas tendencias ambiciosas del yo"), como por ejemplo "el deseo de ser considerada poeta y ganar con esta aptitud el amor y estima de los otros". "Al renunciar a su placer privado a fin de causar una impresión en los demás transformó una actividad autista en una actividad social, y por ende encontró un camino de regreso de la vida de fantasía a la realidad".

Laurent afirma que las precisiones que Freud intenta dar en 1924, en torno a este tema, son una manera de contestar a la pregunta que su hija sostiene, acerca del lugar de donde viene la fuerza de esos sueños diurnos, de esos fantasmas, cuando ya han sido analizados. Y continúa: "En suma, la vertiente directamente erótica de los mismos es la que da cuenta, para Freud, de la dificultad para desembarazar a la niña de las relaciones con sus fantasmas" (25).

Young-Bruhler sostiene que Anna Freud, en su infancia, era conocida en el círculo de los amigos de su padre, "por su aptitud de soñadora y narradora (posteriormente de escritora) de cuentos elaborados con docenas de personajes heroicos" (26). En su correspondencia con Eitington puede leerse: "...lo que siempre deseé para mí desde el principio [...] probablemente no sea más que el afecto de la gente con la que estoy en contacto, y también la opinión que ellos tienen de mí. No es justo que sólo yo diga que algo (que he hecho) es bueno; tiene que haber otros que lo digan y me lo confirmen..." (27).

Pero Anna admite más adelante que en "épocas difíciles", alguna historia bonita era reemplazado, en su punto máximo, por una escena de flagelación; vale decir, que la escolaridad primaria y luego el dominio de la escritura narrativa encausaron y crearon la angustia civilizadora de la pequeña Anna; pero con fisuras.

En una carta a Lou Andreas Salomé, del 5 de mayo de 1924, Anna le escribe: "El motivo para seguir analizándome fue el comportamiento no demasiado honorable de mi vida interior: ocasionales intromisiones indecorosas de las fantasías mezcladas con una intolerancia cada vez mayor –a veces física tanto como mental– de las fantasías de flagelación y de sus consecuencias (es decir, la masturbación) de las cuales no podía prescindir" (28). Mucho más adelante, en otra carta le dice: "Se que es vergonzoso, principalmente cuando me viene entre un paciente y otro, pero también es algo bello que me produce un gran placer" (29). El artículo de Anna, además de mostrarnos el trabajo de Freud como analista, desmenuzando cada parte de las escenas infantiles olvidadas, nos entrega en bandeja la posibilidad de continuar el artículo "Pegan a un niño" en el camino que va desde la perversión infantil ("...[las] impresiones vitales más tardías hablan en el análisis con voz lo bastante alta por la boca del

enfermo, mientras que es el médico quien debe alzar la voz para defender los títulos de la infancia” (30) ), a la sublimación; desde la pulsión, a la normatización del niño según un régimen de goce organizado por el discurso de la época. Y el desarrollo que Anna realiza desde la pulsión, a partir de las fantasías de flagelación hasta llegar al acto creativo, ligado ya no a la satisfacción pulsional (incluso masturbatoria), sino que dependa del “elogio del otro”, como bien dice ella, nos ubica en la tensión siempre presente entre la conducta del educador y la del psicoanalista.

Lacan, en el seminario sobre la angustia, sostiene que el amor no es más que sublimación del deseo, y agrega: “Por primordial que se presente, en nuestra teorización, el amor es un hecho cultural” (31). Es decir que podríamos entender a la creación artística, tal como lo hace Freud mismo, como sublimación, pero no alejada de su función social, que implica la mirada y la aprobación de ese otro que encarna el discurso de la época. La sublimación es un concepto central en la teoría freudiana, que intenta responder al enigma de la existencia de una satisfacción por fuera de la actividad sexual y que no implica la represión. Por su parte, Jacques-Alain Miller en *Los signos del goce*, dice: “...hablar, escribir o producir una obra de arte no parece más que el comentario de una ausencia (...) esta falta, que puede ser escrita-, es el lugar que refleja la sublimación” (32). Es decir que toda elaboración “cultural”, de alguna manera, tiene que ver con el recubrimiento de esa falta inaugural del sujeto, según diferentes modalidades ficcionales (lo que constituye el fantasma del sujeto), y con el establecimiento de sucesivos objetos sustitutivos.

### **La Viena roja**

Pero, ¿qué nos dice la experiencia de Anna, ya como analista, del monotema del educador? Seguramente no todo, pero a mi entender, deja bien dibujada una de sus variantes, la del altruismo.

Desde sus inicios, Anna Freud tomó a la letra las directivas de su padre, quien en 1918 escribió: “...la conciencia moral de la sociedad despertará y le recordará que el pobre no tiene menores derechos a la terapia analítica que los que ya se le acuerdan en materia de cirugía básica. [...]. Se crearán entonces sanatorios o lugares de consulta a los que se asignarán médicos con formación psicoanalítica, quienes, aplicando el análisis, volverán más capaces de resistencia y más productivos a hombres que de otro modo se entregarían a la bebida, a mujeres que corren peligro de caer quebrantadas bajo la carga de las privaciones, a niños a quienes sólo les aguarda la opción entre el embrutecimiento o la neurosis... es probable que sea la beneficencia privada la que inicie tales institutos (33)”. Es así que comienzan las terapias para psicóticos, víctimas de traumas físicos (que incluyen las llamadas “neurosis de guerra”), formas extremas de fobias, análisis infantil, e incluso algunos extendieron su práctica a clínicas y sujetos de niveles de escasos recursos.

Anna, en sus épocas de maestra practicante había trabajado en Kinderhort, una guardería para niños de familias trabajadoras. También amplió sus conocimientos en el Comité Norteamericano Mancomunado de Distribución a fines de la guerra. Así conoce a Sigfried Bernfeld, quien convence al Mancomunado para que apoye al Asilo Baumgarten, brindando techo y comida a niños judíos vieneses huérfanos de la primera guerra y chicos de la calle, a quienes pretendía enviar a Palestina. Establece el Plan Educativo basándose en la utilización del método Montessori, las ideas socialistas sobre la importancia de realizar aprendizajes comerciales, los primeros trabajos de Stanley Hall sobre adolescencia (Univ. de Clark) y las primeras obras de Freud. En 1919 había 250 niños, muchos con impedimentos, “todos hambrientos, revoltosos y traumatizados”. Anna no trabajó en el asilo, pero conocía su obra por Bernfeld, interesándose por sus proyectos sobre la juventud y sus conferencias a educadores.

A principios de 1920, Bernfeld y Willi Hoffer eran los amigos con los que Anna se reunía a hablar sobre educación y psicología infantil en Bergasse 19, en un grupo de estudio informal al que se agregaba un cuarto integrante, mucho mayor que ellos, August Aichhorn, director de una famosa residencia para delincuentes juveniles, de quien Anna recibió sus conocimientos sobre el sistema de servicios sociales vieneses: “Me arrastra (los viernes) hasta las zonas más lejanas de la ciudad, me muestra instituciones de beneficencia y me presenta a las personas que allí trabajan. Todo me resulta de sumo interés, un mundo especial e impresionante” (34).

“Cuando Bernfeld, Hoffer y Aichhorn entraron en su mundo trayendo consigo la profunda preocupación por los niños que no lograban acceder a colegios como el Lyceum de Anna Freud, ella se dio cuenta de que esas eran precisamente las personas que podían ayudarla a poner en práctica la misión del psicoanálisis que su padre había expuesto en el Congreso de Budapest: que alcanzara a ‘los más amplios estratos sociales’ (35).”

## La Escuela Hietzing

### Peter Blos y Erik Erikson en una escuela basada en el psicoanálisis

Anna Freud sostenía que los niños en análisis necesitan un ambiente escolar informado sobre el psicoanálisis, y es así que junto a Dorothy Burlingham, que a esa altura ya era una integrante más de la familia Freud, y vivía en otro piso de Bergasse 19 junto a sus hijos (los tres pacientes de Anna Freud) y Eva Rosenfel, organizan una escuela que primero funcionó en la casa de ésta, en el distrito Hietzing, y luego en el jardín trasero de un pequeño edificio. El director de dicha escuela fue Peter Blos, quien luego emigró a Estados Unidos y se convirtió en uno de los primeros autores sobre psicoanálisis de adolescentes. Su ayudante era Erik Homburger Erikson, que siguió idéntico camino, y fue quien más ha escrito acerca de su experiencia en esta escuela. En su biografía, se describe detalladamente la época en la que esta escuela es fundada: “El experimento de la ‘Viena roja’ que había comenzado en 1919 con el ascenso de los socialdemócratas al gobierno de la ciudad, se encontraba en un estado precario hacia 1927. Los socialdemócratas habían llegado con un programa sin precedentes de asistencia social, incluyendo planes de viviendas, el control de precio de los alquileres, la creación de nuevos hospitales y clínicas de día y una cadena de bibliotecas para barrios de clase trabajadora. Sobretudo, se habían dedicado a los programas para los niños” (36). (...) S. Bernfeld y P. Federn, entre otros psicoanalistas, estaban comprometidos con el gobierno, y Peter Blos estaba tanto o más impresionado que Erikson por todas las reformas sociales de este período. “Por lo tanto, los dos jóvenes se interesarían por muchas personas, ideas y programas innovadores mientras preparaban el programa educativo para la escuela Hietzing” (37).

Anna Freud promovió esta escuela como parte de su misión a favor del establecimiento del análisis de niños como una vocación profesional. En sus “Cuatro conferencias sobre psicoanálisis de niños” (1926/27), había abogado por “una escuela que se ordene según los principios psicoanalíticos y se adapte a cooperar con los psicoanalistas”. Inicialmente, concurrían los niños Burlingham y algunos pocos más. Pero durante sus cinco años de funcionamiento, la escuela tuvo 16 alumnos cuyas edades iban de los 7 a los 15 años, provenientes de familias liberales e ilustradas, con gran parte de sus padres divorciados. La mayoría de los alumnos, eran hijos de analistas europeos, como por ejemplo, August Aichhorn e Ernst Simmel. Aproximadamente el setenta por ciento de esos niños estaban en análisis, la mayoría de ellos con Anna Freud, e incluso algunos pocos residían en la casa de Rosenfeld, por dificultades en sus hogares.

Peter Blos (38) había introducido el llamado “Método del Proyecto”, siguiendo las ideas de John Dewey, quien sostenía que los niños aprenden más cuando se logra atraer plenamente su interés.

En la Escuela Hietzing “...fomentaron la producción de una atmósfera educativa excepcional, humanista y que transmitiera un sentimiento de protección fuerte contra los peligros externos que esperaban más allá de la escuela. Allí no había señales del antisemitismo y la pobreza crónica que enfrentaban muchos niños vieneses. Según Peter Heller, uno de sus ex-estudiantes, ese aislamiento de ‘las realidades sociales más ásperas’ afectó las posibilidades de que, tanto él como sus discípulos adquirieran, a largo plazo, mayor astucia social” (39).

Sin embargo, Anna Freud observó algunos problemas en el desempeño docente de Erikson y Blos acerca de la administración de la escuela de Hietzing. “Todo lo que ellos [Blos y Erikson] comprenden es lo compulsivo o la liberación de lo compulsivo. Y esto último resulta en caos” (40), escribió a Rosenfeld en marzo de 1929. L. Friedman deduce de esto: “Ni uno ni otro consideraban la necesidad de la sublimación, entendida como terreno intermedio entre la libertad total y el control absoluto” (41). Esa frase de Anna respecto a la tarea de los maestros en la escuela Hietzing, concuerda con lo que dice en uno de sus libros: “La misión de una pedagogía fundada en los hechos revelados por el psicoanálisis consistiría, en hallar un término medio entre ambos extremos, o sea, indicar para cada edad la combinación óptima entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos” (42).

No olvidemos que la concepción de Anna acerca de los fines de la educación era muy específica, y escribía: “...El objetivo más general de la educación es hacer del niño un hombre que no se diferencie del mundo adulto que lo rodea. De este modo también queda sentado el punto de partida de la educación: obra dondequiera el niño difiere del adulto, es decir, en la modalidad infantil. (...) la educación lucha contra la modalidad del niño, o sea –según suele decir el adulto–, contra sus malos modales” (43). Pero ambos profesores, demasiado temerosos del círculo cerrado que implicaba en ese momento la institución psicoanalítica vienesa, esperaron décadas para responder a las críticas de Anna Freud.

La escuela Hietzing se cerró en 1932, cuando su principal encargada, Eva Rosenfeld, se trasladó a Berlín y las familias de los estudiantes americanos volvieron a los Estados Unidos.

## El altruismo pedagógico

La situación económica y política en Austria empeoró en los años '30, y Anna Freud y su amiga, Dorothy Burlingham, se preocuparon por la situación de los niños carenciados. En 1937 tuvo la oportunidad de combinar la caridad con su propio trabajo como clínica, cuando la americana Edith Jackson financió una escuela para los niños pobres de Viena. Anna y Dorothy, que organizaron y sostuvieron dicha escuela, podían así observar el comportamiento de los niños experimentando con los modelos de alimentación, permitiendo que éstos elijan su propio alimento y respetando su libertad para ordenar su propio juego. Anna escribió en esa época: "...estamos muy impresionadas por el hecho de que nos trajeron a los niños, no porque los alimentamos y arropamos y los asistimos durante el día, sino porque 'aprendieron mucho', es decir, aprendieron a moverse libremente, comer independientemente, hablar, expresar sus preferencias, etc. Y para nuestra propia sorpresa, los padres valoraron esto más allá de todo (44)". Para los activistas socialistas como Bernfeld o como los miembros del Kinderseminar, era de vital importancia creer que modificando el ambiente se podía mejorar el estado psíquico de los niños. "Si bien Anna no era socialista, y no tenía experiencia con jóvenes como la mayoría de sus colegas, sus simpatías eran claramente socialistas, por razones científicas sino políticas" (45). Para los discípulos ingleses de Melanie Klein, y la propia Klein, no era necesario fundar instituciones donde poner a prueba su trabajo, y esta diferencia marcaba categóricamente sus distancias con los vieneses.

Ya en Londres, Anna crea la Clínica Hampstead, que se ocupa de la atención de niños huérfanos de guerra, o aquellos de los cuales sus padres no podían hacerse cargo, de donde extrajo sus observaciones para el libro *Los niños y la guerra* ya citado. ¿Es este altruismo consustancial con la posición analítica? Seguro que no, pero como dice E. Roudinesco, en la época del debate acerca del psicoanálisis profano, los psicoanalistas se presentaban como "cirujanos del alma", esto quiere decir que sus ideales se acercaban a los de la pedagogía o la religión. De modo que tendrían cierto parentesco con los educadores y directores de conciencia. "El psicoanálisis es entonces una terapia para uso de extraviados, de 'marginales' o incluso de niños, que son los 'perversos' de la civilización. En el movimiento internacional, el debate sobre el psicoanálisis de niños, le sigue al que inauguró Freud con Bleuler y Jung sobre el tratamiento de la psicosis" (46). Es con los suizos y su ética protestante, que comienza el debate acerca de la pedagogía, en el encuentro entre Freud y Oskar Pfister, en 1908, cuando Anna aún era una niña. Pero entre 1925 y 1930, la noción de profilaxis comienza a tomar cuerpo entre los postfreudianos, y la pedagogía con inspiración psicoanalítica parece ser un medio de erradicar la neurosis del adulto, aunque Freud siempre se mostró escéptico en relación a esta posición, y se cuenta que en una ocasión, ante una pregunta angustiada de una madre a propósito de la educación de su hijo, le respondió: "Señora, haga lo que usted quiera, que le saldrá mal" (47).

Es indudable la diferencia entre la pedagogía vienesa de principios de siglo, e incluso europea, y la actual, donde los patrones evidentemente son más indulgentes, e impera un discurso 'progresista' en relación a la educación de los niños, que por lo menos ya no recurre a los métodos de castigo que sí se utilizaban en aquella época. Si bien es cierto que los niños de la actualidad, en nuestro mundo globalizado, ya no leen muy frecuentemente los libros de la *Bibliothèque de la Rose*, cabe la pregunta acerca de si la televisión, las películas, e incluso los videojuegos (tenemos en cuenta que actualmente los medios audiovisuales tienen mucha más pregnancia que los escritos), no aportan las mismas imágenes, aunque con otras características, que incluso aumentan en intensidad las escenas de violencia. "La preocupación freudiana parece entonces vigente, y aunque sus ropajes puedan haberse modificado, persiste como núcleo central en la cultura actual, una universalidad en la vida psíquica de la algolagnia, la excitación sexual por el dolor, aunque hoy no tome la forma de fantasía de paliza" (48).

En la misma época de los desarrollos de Anna Freud en *La guerra y los niños*, Lacan escribió: "En ese punto de juntura de la naturaleza con la cultura que la antropología de nuestros días escruta obstinadamente, sólo el psicoanálisis reconoce ese nudo de servidumbre imaginaria que el amor debe siempre volver a deshacer o cortar de tajo.

Para tal obra, el sentimiento altruista es sin promesas para nosotros, que sacamos a luz la agresividad que subtiende la acción del filántropo, del idealista, del pedagogo, incluso del reformador" (49).

Se puede sostener que es desde lo monotemático de la pulsión, que el fantasma se presentifica, dificultando la normatización del niño, en la insistencia pulsional que Freud define como aquellos "problemas sexuales en edad sorprendentemente temprana y con insospechada intensidad" (50). Y es allí donde la labor del analista es convocada por el maestro. Pero también es cierto que muchas veces es en el encuentro del monotema infantil con el monotema del educador (con su propio desarrollo pulsional) que el fracaso escolar se constituye en un síntoma; por un lado, del niño, y por otro, de la normatización que se intenta imponer.

Anna ha dedicado su vida a los niños que carecen de cuidados esenciales (pobreza, efectos de la guerra, carencias paternas), a los hijos de los otros (incluyendo sus cercanas amigas), a crear clínicas dedicadas a la atención de niños en situación de desamparo con fondos de caridad, así como al cuidado de la herencia de su padre. Ella misma sostiene al hacer referencia al caso clínico de una gobernanta dedicada al cuidado de niños ajenos y al ascetismo más absoluto, que el altruismo, “No solamente asegura la benevolencia del sujeto hacia la satisfacción del prójimo, permitiendo así la autosatisfacción instintiva por vía indirecta a pesar de la prohibición del superyó, sino que, simultáneamente, libera la actividad inhibida y la agresividad que debían garantizar los deseos primitivos” (51).

Anna ha asumido las insignias del padre, de manera tal, que la ha sumergido en la repulsa de su propia sexualidad. Ha vivido una vida ascética, y la muerte de su padre, nada cambió al respecto. La feminidad que se había negado a sí misma, la obtuvo del encuentro con dos mujeres, Dorothy Burlingham y Eva Rosenfeld. “A ellas podía amarlas altruísticamente, y recibía de ellas amor de madre y cariño de hermanas” (52).

En definitiva, a ese juego de sustituciones y transformaciones infinitas que Anna Freud propone para sus fantasías masoquistas infantiles, luego del atravesamiento por el andamiaje escolar, la cultura y por el gusto y la aceptación de los otros, conducida evidentemente por la teorización acerca del concepto de sublimación de Freud, le faltaba un paso esencial, esbozado por su padre y formalizado por Jacques Lacan. Aquel que ubica a toda pulsión ajustada a la falla estructural del lenguaje, y a la sublimación, como aquella operación que no excluyendo la verdad del goce, la vehiculiza como otro destino posible de la pulsión.

#### Notas

- [1] Freud, Sigmund: “Tres ensayos para una teoría sexual”, en: Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, pág. 1207.
- [2] Freud, Anna y Burlingham, Dorothy: La guerra y los niños, Hormé, Buenos Aires, 1965.
- [3] Freud, Anna, Introducción al psicoanálisis para educadores, Ed. Paidós, México, 1999, pág. 42
- [4] Freud, Anna, Op. cit., pág. 66.
- [5] Young-Bruehl, Elisabeth: Anna Freud, Emecé editores, Buenos Aires, 1991, pág. 54.
- [6] Young-Bruehl, E.: Op. cit., pág. 54. La bastardilla es mía.
- [7] Cita tomada de la biografía consultada en la página de Internet The Anna Freud Centre. <http://www.annafreudcentre.org/> Traducción propia.
- [8] Freud, Anna: “La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno”, Colección Diva, N° 9, Marzo de 1999.
- [9] Valga la aclaración que en las traducciones de los escritos freudianos se utiliza el término “azotar” o “pegar” indistintamente, en la versión consultada del artículo de Anna Freud, el término “flagelar”, es utilizado en idéntico sentido.
- [10] The Anna Freud Centre. <http://www.annafreudcentre.org/> Tr. del a.
- [11] Freud, Sigmund, “Pegan a un niño” (1919), en: Obras completas, tomo XVII, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pág. 180.
- [12] Laurent, Eric. Posiciones femeninas del ser, Ed. Tres Haches, 1999, pág. 61.
- [13] Citada por Spector Person, Ethel, En torno a Freud, “Pegan a un niño”, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.
- [14] Freud, Sigmund, “Pegan a un niño, Op. cit., pág. 184.
- [15] The Anna Freud Centre. <http://www.annafreudcentre.org/> tr. del a.
- [16] Freud/Fliess, 23 febrero 1898.
- [17] Freud, Anna: “La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno”, Colección Diva, Número 9, marzo de 1999. Todas las citas de este apartado se refieren a dicho artículo, salvo que se haga la mención contraria.
- [18] Las negritas son mías.
- [19] Freud, Sigmund: “Pegan a un niño” (1919), en: Obras completas, tomo XVII, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pág. 187.
- [20] Freud, Sigmund: “El poeta y los sueños diurnos” (1907), en: Obras completas, Biblioteca Nueva, pág. 1343.
- [21] Frase de Anna citada por Young-Bruehl, E.: Op. cit., pág. 54
- [22] Freud, Sigmund: “El poeta y los sueños diurnos” (1907), Op. cit., pág. 1345.
- [23] Freud, Sigmund: “Pegan a un niño”, Op. cit., pág. 178.
- [24] Sophie Rostopchine llega a París en 1817 proveniente de San Petersburgo, se casa con el Conde Eugène de Ségur, y se consagra a la crianza a sus siete hijos; es justamente para distraerlos que comienza a escribir “composiciones bobas”, como ella misma las llama, plagadas de reglas de buena conducta, en las cuales eran los niños los personajes centrales.
- [25] Laurent, E.: Op. cit., pág. 64.
- [26] Young-Bruehl, E.: Op. cit., pág. 40.
- [27] Citada por Young-Bruehl, E.: Op. cit., pág. 119.
- [28] Citada por Young-Bruehl, E.: Op. cit., pág. 111.
- [29] Citada por Young-Bruehl, E.: Op. cit., pág. 110.

- [30] Freud, S.: “Pegan a un niño”, Op. cit., pág. 181.
- [31] Lacan, Jacques, Seminario sobre la angustia, inédito.
- [32] Miller, Jacques-Alain: Los signos del goce, Editorial Paidós, 1999, Buenos Aires.
- [33] Freud, Sigmund, “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”, en: Obras completas, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pág. 162.
- [34] Carta de Anna a Lou-Andreas Salomé, 13 de enero de 1924.
- [35] Young-Bruehl, Elisabeth: Anna Freud, Emecé editores, Buenos Aires, 1991, pág. 94.
- [36] Lawrence J. Friedman: Identity’s architect, a biography of Erik H. Erikson, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999, pág. 61. Trad. del a..
- [37] Lawrence J. Friedman: Op. cit., pág. 61. Trad. del a.
- [38] E. Erikson guardó expedientes completos no solamente del progreso educativo de cada estudiante, sino también de lo que los padres contaban acerca de hábitos tempranos de los niños, y de sus enfermedades emocionales. El se ocupaba de las humanidades, tales como arte, historia, y literatura alemana, mientras que P. Blos, de geografía y ciencias. En sus principios, D. Burlingham enseñaba inglés, latín y matemáticas.
- Pero el contacto más importante de Erik Homburger Erikson con Ana Freud no implicó sus seminarios o sus perspectivas psicoanalíticas innovadoras. Se refirió a su análisis. Él con frecuencia contaba orgulloso cómo ella lo aceptó para su análisis personal y los honorarios bajos que logró estipular. E. Erikson puede haber sido el primer analizando varón adulto de Anna, y en ocasiones recordó: “ella me sugería intentar ser un psicoanalista que trabaja con niños”. Peter Blos recordó que A. Freud sugirió incluso vagamente un análisis, pero Erik saltó en esa oportunidad y la presionó para tomarlo en análisis. Según Blos, Erikson deseaba conectarse con las figuras prominentes de la comunidad analítica, y calculó que el análisis didáctico era una puerta en el círculo interno de Sigmund Freud, y una oportunidad de ser reconocido dentro de ese campo.
- [39] Lawrence J. Friedman: Op. cit., pág. 63. Trad. del a..
- [40] Lawrence J. Friedman: Op. cit., pág. 63. Trad. del a..
- [41] Lawrence J. Friedman: Op. cit., pág. 66. Trad. del a..
- [42] Freud, Anna, Introducción al psicoanálisis para educadores, pág. 42, Ed. Paidós.
- [43] Freud, Anna, Op. cit., pág. 90, Ed. Paidós.
- [44] The Anna Freud Centre. <http://www.annafreudcentre.org/> Trad. del a.
- [45] Young-Bruehl, Elisabeth: Anna Freud, pág. 160.
- [46] Roudinesco, Elisabeth: La batalla de los cien años. Historia del psicoanálisis en Francia I (1885-1939), Edition du Seuil, 1986, pág. 129.
- [47] Domínguez Morano, Carlos: Psicoanálisis y religión: diálogo interminable, Sigmund Freud y Oskar Pfister, Ed. Trota, Madrid, 2000, pág. 63.
- [48] Viñar, Marcelo N.: “La construcción de una fantasía”, en: Spector Person, Ethel, En torno a Freud, pág. 198.
- [49] Lacan, Jacques: Escritos I, “El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (1949), Ed. Paidós, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 1985.
- [50] Freud, Sigmund: “Tres ensayos para una teoría sexual”, en: Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, pág. 1207.
- [51] Freud, Anna: El yo y los mecanismos de defensa, Planeta-Agostini, España, 1984, pág. 138.
- [52] Young-Bruehl, Elisabeth: Anna Freud, Op. cit., pág. 124.