

Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid  
[revista.centropsicoanaliticomadrid.com](http://revista.centropsicoanaliticomadrid.com)

# PSICOANÁLISIS, EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL

*Título de las X Jornadas del  
Centro Psicoanalítico  
de Madrid celebradas  
en el Ateneo de Madrid*

ISSN: 1989-3566

**CPM**





\*La ilustración de la portada está inspirada en una fotografía de la escultura "*Iris*" de *Jaume Plensa*. Iris era la diosa encargada de llevar los mensajes de los dioses a los hombres.

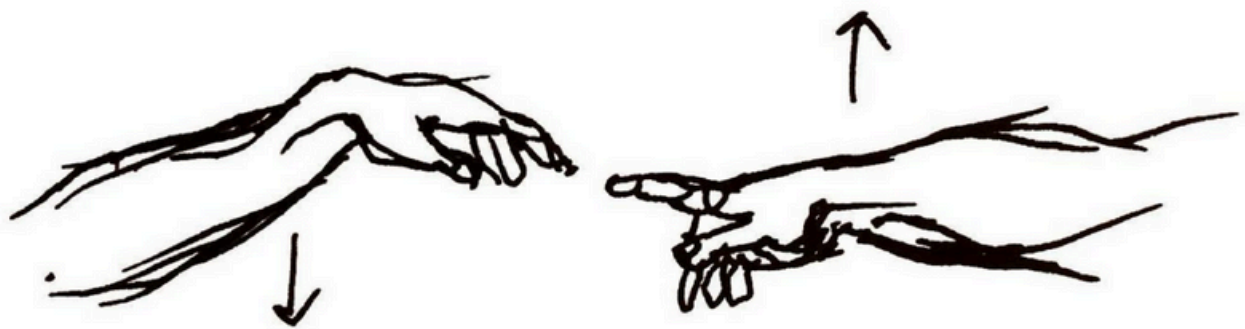
# ÍNDICE

<b>01</b>	Editorial.....	6
	<i>José Antonio Pérez Rojo</i>	
<b>02</b>	<b>Monográfico de las X Jornadas del Centro Psconalítico de Madrid: “Psicoanálisis, Educación y Salud Mental” .....</b>	<b>9</b>
<b>02.1</b>	Bichobolismo ilustrado.....	10
	<i>Julia Campello Coll</i>	
<b>02.2</b>	Educación, desarrollo y psicoterapia. Presentación del libro de José Luis Lledó.....	15
	<i>Ana Gutiérrez López</i>	
<b>02.3</b>	Factores educacionales y sociales en la psicoterapia.....	20
	<i>José Luís Lledó Sandoval</i>	
<b>02.4</b>	Desarrollo de Resiliencia en alumnado adolescente en Bizkaia a través de la educación socioemocional. Descripción del proyecto y una reflexión psicodinámica.....	31
	<i>Aranzazu Fernandez, M. A González Torres, Begoña Garamendi, Isabel Galende, Iñaki Kerexeta, Eva Sesma</i>	
<b>02.5</b>	Distintas soledades en el sistema educativo. Una mirada psicoanalítica.....	41
	<i>Andrés Sampayo Salgueiro</i>	
<b>02.6</b>	Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso I.....	50
	<i>Carolina Cobo Peralta</i>	
<b>02.7</b>	Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso II.....	61
	<i>Almudena Hernández Hidalgo</i>	
<b>03</b>	Con Ferenczi, por un psicoanálisis decolonial.....	71
	<i>Jô Gondar</i>	
<b>04</b>	La construcción del sujeto psíquico en Ferenczi.....	79
	<i>José Jiménez Avello</i>	
<b>05</b>	Mi trabajo.....	85
	<i>Ángel Sánchez Bahillo</i>	
<b>06</b>	Perder para ganar: Una mirada psicoanalítica sobre la retirada deportiva. ....	90
	<i>María Fernández Ostolaza</i>	

07	Huérfanos de la paradoja.....	94
	<i>Eduardo Reguera Nieto</i>	
08	La función de la droga en la persona adicta y cómo intervenir.....	100
	<i>María Trinidad Arenas Jara</i>	
09	¿Sin relato? Reseña del libro: <i>Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad</i> .....	107
	<i>José Antonio Pérez Rojo</i>	
10	Who am i? Reseña del libro: <i>Un viaje al centro de nuestra identidad</i> .....	109
	<i>Álvaro Esguevillas Cuesta</i>	
11	Espero que todos pregunten por usted, Señor Rojo. Reseña del libro: <i>Todos me preguntan por usted, Señor Zweig</i> .....	111
	<i>Félix Crespo</i>	
12	Micro-Psico-Relato.....	113
	<i>#elterapeutaemboscado</i>	



XXIV  
CONGRESO DEL CENTRO  
PSICOANALÍTICO DE MADRID



MURCIA  
24 Y 25 DE OCTUBRE 2025

CPM

## PSICOANÁLISIS, EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL

En nuestro mundo, que tiene una pasión tan desmedida por la ignorancia, nada puede ser más necesario que la educación. Por eso, en noviembre de 2024 celebramos con este título. "Psicoanálisis, educación y salud mental" las X Jornadas del Centro Psicoanalítico de Madrid. Aquí podéis ver los vídeos de las ponencias, así que ya de entrada os invito a verlas.

Los años veinte de este siglo se están pareciendo de forma inquietante a los del siglo pasado y la mayoría no queremos que se repita el ascenso de las dictaduras y las guerras que aquello conllevó. Pero ya estamos inmersos en una guerra ideológica en la que la propaganda cabalga implacable sobre las redes sociales. Ricos sin ética quieren ser más ricos y una jauría los alaba y azuza. Todo el mundo quiere ser rico o al menos una minoría suficiente. Si no me encontrase más o menos bien, estaría deprimido de ver el show de Trump en marcha otra vez. No lo estoy aún, pero el otro día pensé en los días que quedan de ese gobierno sin criterio más allá del propio beneficio, sin capacidad de sentir o recibir amor. Se me pasó por la cabeza que sería buen idea hacer un reloj que contara los días, pero ese reloj ya existe.

Dicen que la IA nos va a sustituir y en algunas cosas lo hará, no me cabe duda. Como bromeaba yo hace años, no es que la máquina hubiera vencido a los humanos jugando al ajedrez, sino que Deepblue había vencido a Kasparov, el humano que mejor jugaba al ajedrez. Porque a mí y al 99% de los humanos ya nos ganaba desde mucho antes el más humilde ordenador personal. Ahora resulta que la IA probablemente escribe mejor que el 99% de los humanos y esto sí que es alarmante. ¿Qué ha pasado con nuestra educación que no sabemos escribir nada mejor que algo como la IA que no hace más que combinar y repetir, con mucho criterio gramatical y sin faltas, desde luego? ¿Cuándo se nos acabó la pasión por aprender, por conocer, por tener relaciones profundas, íntimas, relevantes? Como dice Suely Rolnick, las sociedades occidentales están gobernadas por un

inconsciente capitalista que impone un pensamiento único y sólo ve al otro como un objeto al que explotar. Por eso quisimos hablar de educación, porque tiene que haber más opciones que adquirir una identidad narcisista y quemar el planeta y nuestras posibilidades de ser humanos.

En el monográfico de educación que os presentamos encontraréis lo siguiente:

- El editorial gráfico de Julia Campello Coll, con su visión crítica y profunda de nuestro mundo que tanto enriquece nuestra revista.
- El artículo de Ana Gutiérrez en el que no solo reseña el libro *Educación, desarrollo y psicoterapia* de Jose Luis Lledó, sino que también nos habla de nuestra vida, de nuestro trabajo y de las armas más potentes que tenemos: el relato y la esperanza desde las que podemos resistir y crecer.
- El artículo de José Luis Lledó, también basado en la ponencia que hizo en las Jornadas, trata los temas que le preocupan en torno a la educación que son los que ha tratado en su libro. Lledó presta mucha atención a los discursos que pueblan nuestro mundo que no cuestionan el narcisismo patológico o ciertas actitudes psicopáticas o conspiranoicas y que no sirven a nuestra salud mental que afortunadamente puede mejorar si mejora nuestra actitud hacia la educación.
- La ponencia de Miguel Ángel González Torres acerca del programa de intervención en centros de secundaria titulada: "Desarrollo de resiliencia en

alumnado adolescente en Bizkaia a través de la educación socioemocional” que ha sido reconocida por la Comisión Europea en 2023 como “*Best practice in the field of Mental Health*” (2023). En este trabajo se demuestra que con una inversión económica mínima se puede hacer algo muy bueno y escapar del pesimismo generalizado.

- El artículo de Andrés Sampayo Salgueiro, en el que nos habla de las distintas soledades que se encuentran en el sistema educativo y de que trabajando con la singularidad de cada una es posible llegar a una educación más solidaria.
- El artículo de Carolina Cobo Peralta, primera parte del trabajo titulado “El fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso”, nos recuerda que antes que centrarnos en educar, deberíamos reflexionar sobre lo que Freud ya dijo en *El malestar de la cultura* sobre la naturaleza represiva de la educación. La autora nos habla de la violencia del sistema que tiende a adoctrinarnos y a apartar a “los que no sirven” desde la certeza determinista que parece presidir nuestra realidad. Pero, si no sabemos cómo se va a comportar un fotón, ¿Cómo vamos a saber lo que será capaz de hacer un niño?
- La segunda parte del trabajo la firma Almudena Hernández Hidalgo y os animo a leerlo con esta cita de la autora que resume todo: «Paradójicamente esta medida puesta en acción para poder poner al alcance de todos el pensamiento crítico, actualmente ha sido utilizada en muchos casos de manera perversa por políticos y gobernantes. Así como en países “en vías de desarrollo”, la educación es una utopía, en muchos países occidentales parece más bien una distopía. Hay “libertad” para poder elegir entre cientos de especialidades y modalidades. Comprender esto no es tarea fácil, pues el mensaje es “puedes ser lo que quieras pero no vas a ser nadie”».

Después del monográfico de educación vienen dos artículos sobre Ferenczi firmados por Jô Gondar y por José Jiménez Avello, muy recomendables por su profundidad y por el rescate que hacen de Ferenczi casi cien años después de su prematura desaparición. Aprovecho para recomendar la reedición del Libro de Jiménez Avello *La isla de los sueños de Sándor Ferenczi*. En el artículo de Gondar titulado “Con Ferenczi, por un psicoanálisis decolonial”, nos transcribe su presentación en la 14ª Conferencia Internacional Sándor Ferenczi. En este texto aboga por el encuentro con Ferenczi más allá del colonialismo tras su cancelación durante décadas por el psicoanálisis oficial.

En “Mi trabajo”, Ángel Sánchez Bahillo nos habla de las limitaciones de la sanidad pública con las que tiene que lidiar un profesional que se esfuerza por ser un buen terapeuta para sus pacientes. En mi obsesión por la sencillez os recomiendo este artículo no solo por su contenido, sino por las brillantes definiciones que incluye de términos lacanianos como “fantasma” o “sinthôme” que podrán entender hasta vuestros hijos pequeños.

En “Perder para ganar: Una mirada psicoanalítica sobre la retirada deportiva”, María Fernández Ostolaza nos habla del final de la vida laboral de los deportistas de élite, pero también nos habla de nuestra vida: “Todo deportista, como todo ser humano, está destinado a convertirse en un relevista anónimo, lo que supone al fin una liberación, porque el pódium es un lugar demasiado estrecho para vivir”

En “Huérfanos de la paradoja”, Eduardo Reguera Nieto, no solo nos habla sobre el caso de una paciente, sino que también nos cuenta los que ocurre en su relación con ella. A través de su relato vemos que todos andamos buscándonos por nuestra vida y que a veces nos consolamos con Winnicott pensando “que una de las funciones sanas del falso self era la de permitir y sostener ciertos usos sociales para no ir por la vida con el corazón en la mano”.

Por último, María Trinidad Arenas Jara nos trae su artículo “La función de la droga en la persona adicta y cómo intervenir”. En él nos cuenta que si la pulsión de muerte existe, está ahí, en el sujeto sujetado por la droga, en palabras de Víctor



Korman. La droga de la que Bukowski dice que es una amante que no nos abandona.

Y después vienen las tres reseñas restantes de los cuatro libros publicados por miembros del Centro Psicoanalítico de Madrid en 2024: *Sin relato*, de Lola López Mondéjar, Premio Anagrama 2024, *Who am I?* de Miguel Ángel Rodríguez Torres y *Todos me preguntan por usted, señor Zweig* de Pere Rojo.

Mientras, en estos días ha aparecido una noticia que podría anunciar el fin del capitalismo ultraliberal o podría ser al menos la señal de que estamos tocando una asíntota. El titular dice que los coches chinos evolucionan tan rápido gracias a la IA que cuando llegan al comprador ya están obsoletos. Esto está enfadando a los clientes que se empiezan a quejar. La competencia ultraliberal desemboca en un bucle que se devora a sí mismo como el uróboro. Pero *No mires arriba*, como en la película de 2021. El meteorito viene pero a los accionistas no les interesa hablar de ello.

Y en este mundo distópico, embriagado por la negación y por la huída hacia delante, nosotros escuchamos a los sabios pesimistas y leemos en el libro de Marina Garcés titulado *El tiempo de la promesa* buscando generar una identidad que no sea vacía, narcisista, fotocopiada, dictada por el neoliberalismo. El prólogo de Garcés termina diciendo: "Quien hace una promesa sabe que no todo es posible, pero no todo está acabado. Hacer una promesa es interrumpir el destino. Es afirmar con convicción una verdad que desafía el peso de la realidad".

Me despido pidiendo vuestra colaboración para siguientes números de la revista y para el factor PSI y con las promesa de reunirnos si podéis en el congreso del CPM que se celebrará en Murcia el 24 y 25 de octubre.

*Un abrazo*

**José Antonio Pérez Rojo**

*Editor*



# MONOGRÁFICO DE LAS X JORNADAS DEL CENTRO PSICONALÍTICO DE MADRID.



ATENEO  
DE MADRID



CENTRO PSICOANALÍTICO DE MADRID

## X Jornadas Psicoanálisis: educación y salud mental



Inscripción gratuita aquí

16.11.2024

12:30



Cátedra Mayor. Calle Prado 21

## BICHOBOLISMO ILUSTRADO

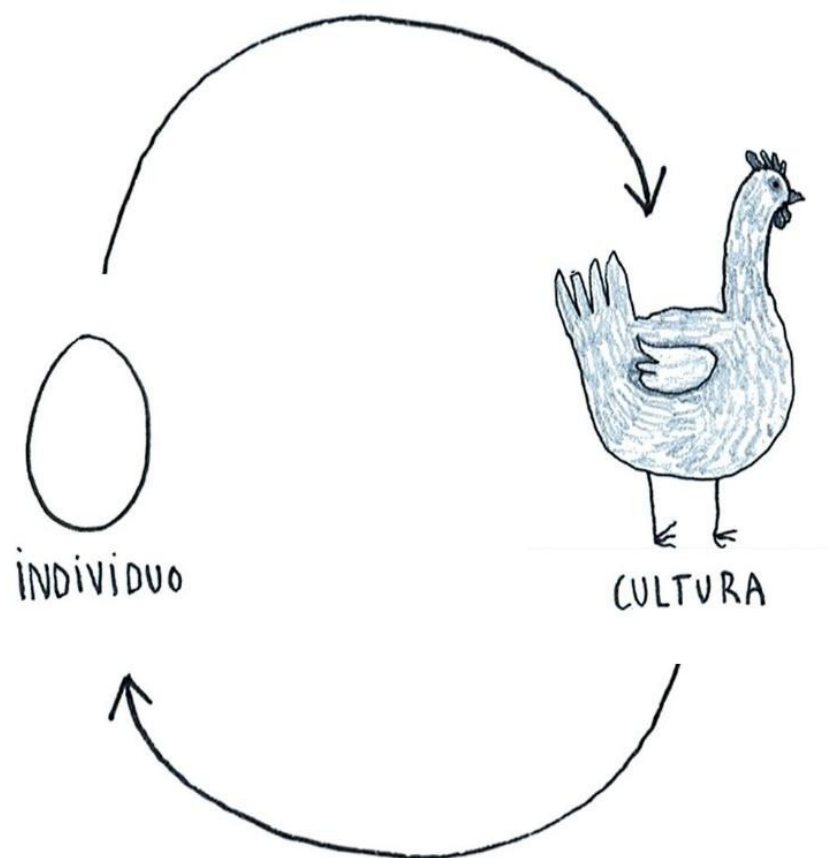
JULIA CAMPELLO COLL

@julitabichobolita



- JULITABICHOBOLITA -





- JULITABICHOBOLITA -



- JULITABICHOBOLITA -

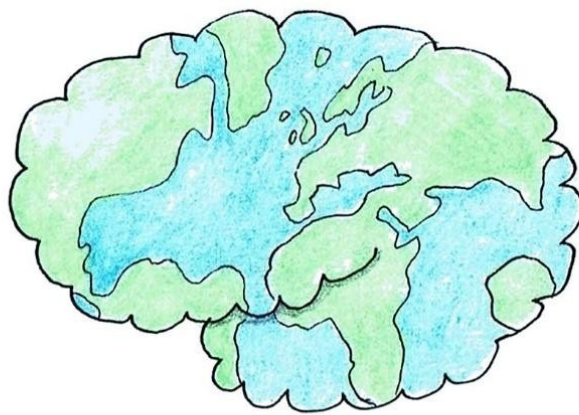


- JULITABICHOBOLITA -



- JULITABICHOBOLITA -





LAS IDEAS TRANSFORMAN EL MUNDO  
(CUIDALAS)

- JULITABICHOBOLITA -

# **EDUCACIÓN, DESARROLLO Y PSICOTERAPIA. PRESENTACIÓN DEL LIBRO DE JOSÉ LUIS LLEDÓ.**

**ANA GUTIÉRREZ LÓPEZ**

Psicóloga clínica

*Agradecimientos a Reyes García Miura, presidenta del Centro Psicoanalítico de Madrid, al Centro, a la Junta Directiva y a José Luis Lledó.*



La figura de José Luis Lledó es la de un amigo, un compañero fundador del Centro Psicoanalítico. Ha sido presidente del Centro durante varios años y también de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo. Además, ha sido presidente y fundador de la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapia, donde ocupó la presidencia de la sección de psicoterapia durante varios años.

Es profesor del Centro Psicoanalítico de Madrid y autor de *La exploración psicodinámica en salud mental* (2009), *Libertad e identidad y psicoanálisis*

(2019), y de otros libros ajenos al psicoanálisis, como *El mosaico de Noheda. Crónica personal de un descubrimiento* (2007), *El mosaico de Noheda* (2010) y *Tiberio, amo del mundo, esclavo de sí mismo* (2011).

Quiero empezar esta presentación con una cita de Winnicott de su libro *Acerca de los niños*: “¿Qué podría reunir a un maestro, a un padre o a una madre y a un médico, entiéndase terapeuta? ¿Por qué tendría que ser necesario que alrededor de un centenar de personas renuncien a su fin de semana para estudiar la relación evidentemente precaria existente entre estas clases de adultos? El niño es el cemento que los liga y también el terremoto que los hace pedazos”. Y añade más adelante: “¿Cuáles son nuestros propósitos como terapeutas, maestros y como indagadores de la verdad en una conferencia como esta?”.

Como señala José Luis Lledó en la introducción de su libro, “las profesiones de ser padres, educar, enseñar y hacer tratamientos de psicoterapia, si no imposibles, son con mucha probabilidad de las más complicadas a las que uno se puede enfrentar, y por tanto es fácil que cometamos muchos errores en el ejercicio de esas funciones”. Nuestros hijos, alumnos y pacientes están insertos en una sociedad, la actual, en permanente cambio y con

sistemas de valores muy opuestos a aquellos en los que la mayoría de nosotros crecimos.

Ahora bien, sabiendo que el tiempo en el que crecimos estaba marcado por el autoritarismo, la rigidez, la imposición y las restricciones, ¿tenemos que aprobar y celebrar lo opuesto? ¿Una educación sin restricciones, límites o control, en la que el “no” brille por su ausencia y dificulte la separación y la rebeldía, donde no podamos y debamos situar límites?

Erwin Olaf, en *Narrativa de emancipación, deseo, intimidad* (2024), nos dice cómo hoy en Occidente los padres les han otorgado a los niños un enorme poder y se pregunta cómo será el mundo si los niños gobiernan a los adultos.

El estado de indefensión en el que nace el ser humano y su extrema dependencia de la figura del cuidador o cuidadora no ha cambiado. Pero la sociedad en la que se va a insertar y crecer ese ser humano sí ha cambiado, y mucho.

La tendencia consumista, la inmediatez, la intolerancia a la frustración y a la espera, la disolución de valores y su sustitución por otros que a su vez cambian rápidamente, el aislamiento, el individualismo, la falsa comunicación que proporcionan las redes sociales, la hiperconectividad y, aún más, la impredecible y asombrosa sombra de la inteligencia artificial, que todo lo domina y conoce, y nos conoce, han transformado nuestra manera de enfrentarnos y tratar a nuestros chicos y a nuestros pacientes.

Como señala Noah Harari en *21 lecciones para el siglo XXI*, “no podemos estar seguros de casi nada, salvo de que el propio cambio es la única certeza. Enseñar a los chicos a aceptar lo desconocido, lo cambiante y mantener un equilibrio mental es ahora muchísimo más difícil. Los mismos profesores suelen carecer de la flexibilidad mental que el siglo XXI exige, porque ellos son el producto de un sistema educativo antiguo”. Harari también

recomienda “no confiar demasiado en los adultos. Antes era una apuesta segura porque conocían el mundo muy bien, y el mundo cambiaba muy despacio. Ahora, no puedes estar seguro de si lo que dicen los adultos es sabiduría intemporal o prejuicio anticuado”.

Así que, ¡bien empezamos! Vamos a hablar y discutir de cosas de las que no estamos seguros, que cambian constantemente y que nos afectan profundamente. En realidad, esta es la apuesta del libro de José Luis, y así arranca, con la intención de mostrar desde la educación y la psicología los factores que influyen en el desarrollo de la personalidad, de intentar prevenir desastres y, llegado el caso, de contar con los medios que la psicoterapia psicoanalítica puede aplicar, aunque a veces sea de manera muy precaria.

En los capítulos 3 y 4, Lledó hace una incursión en cómo es el desarrollo del ser humano, desde su estado inicial de indefensión hasta conseguir un proceso de separación e individuación. Esta tarea recae habitualmente en la figura materna, que ha de proveer un espacio de seguridad confiable para que posteriormente pueda darse la salida de la simbiosis y la entrada en la percepción del mundo exterior, representada fundamentalmente por la figura del padre. Este es un modelo clásico de familia tradicional, compuesto de madre y padre, donde la triangulación edípica da lugar al complejo del mismo nombre y su elaboración, con la identificación del progenitor del mismo sexo y las vicisitudes propias de cada situación particular.

Sin embargo, esa situación ha cambiado profundamente en los últimos años, dando paso a planteamientos diversos: procesos de concepción por donante, fecundación artificial, vientres de alquiler, el aumento de parejas del mismo sexo que desean procrear, familias monoparentales y familias reconstituidas con varios padres y madres, entre otros. A esto hay que añadir la disminución de la natalidad. En España, se ha pasado de una tasa de natalidad de 78,63 hijos por cada 1.000 mujeres en 1975, a 31,4 nacimientos por cada 1.000 mujeres en 2020. Los motivos no son solo



socioeconómicos, sino también la ruptura con el orden heteropatriarcal que imponía la maternidad como única forma de realización personal.

Ocurre entonces que el hijo, a menudo hijo único, se convierte en el eje central de la mujer, la pareja y toda la familia, no con un aumento de la protección y la confiabilidad necesarias, sino como objeto de proyección de todos los deseos y fantasías. El niño se convierte en el obligado cumplidor de los sueños de los padres y de toda la familia (el hijo trofeo). Salir de esa atadura es aún más difícil: la fijación narcisista benigna se tergiversa, dando paso a más exigencias de perfeccionismo en una sociedad que valora el rendimiento y la productividad, lo cual literalmente aplasta a los niños en muchas ocasiones.

El déficit de una fijación narcisista adecuada da lugar a un narcisismo patológico que, a su vez, conduce a la depresión narcisista como resultado del fracaso de las expectativas del *self* grandioso, impuestas por las exageradas expectativas paternas. Esta “seguridad” sobreprotectora puede generar en el niño desazón e inseguridad ante la vida. Si los padres no son confiables, los hijos desarrollan confusión y temor.

Los padres normales esperan la desobediencia de sus hijos, especialmente en la adolescencia. Los jóvenes necesitan poner a prueba las medidas de seguridad, las reglas, para saber y corroborar que los controles externos siguen ahí, y a la vez, comprobar si son capaces de quebrar esos controles y hacerse individuos. Si ha habido buenas condiciones tempranas, se crea un sentido de autocontrol que da seguridad. Si hay autocontrol, la seguridad impuesta externamente se convierte en un agravio. El autocontrol sin pérdida de la autoestima es el origen del libre albedrío.

En el capítulo 5, Lledó habla de la adolescencia y del complejo transitar entre ser niño y convertirse en el adulto que se desea ser, y de la adquisición de la identidad, como el sello de la personalidad que se va edificando a través de determinadas

identificaciones que el sujeto va realizando en relación con las figuras significativas de su ambiente. En el concepto de identidad, dice Lledó, se cruzan y se implican, como en ningún otro, la historia personal y la historia social. Está influido y relacionado estrechamente con las nociones de individuo y sociedad.

El siguiente capítulo está dedicado al ciclo vital. Lledó hace un recorrido pormenorizado por las distintas etapas evolutivas del individuo, desde su estado de simbiosis e indiferenciación hasta el progresivo aumento de la autonomía, la aparición de la triangulación edípica, la entrada en el periodo de latencia y la llegada a la pubertad, la adolescencia, la juventud y la adultez, con el desarrollo de la generatividad. Cuando falla la generatividad, hay un estancamiento, y la persona se gratifica como si fuera su propio hijo, centrándose en la preocupación por sí misma.

La actual cultura del cuerpo, con sus excesos y cuidados, la promoción de la imagen corporal adornada por tatuajes que pretenden individualizar el cuerpo y dar una falsa creencia de ser especiales y únicos, subyace en estos fenómenos.

Hay un interesante artículo de Elvira Lindo criticando las pseudopsicoterapias que impulsan a “amarse a sí mismo” como único y principal objetivo de la vida. Esta moda de casarse con uno mismo fue potenciada por el filme de Icíar Bollain *La boda de Rosa*.

El último tramo del libro sobre el ciclo vital está dedicado a la vejez, con la concomitante presencia de la muerte como objetivo final. Aunque somero, es muy explicativo y pedagógico en su transitar por el devenir del sujeto humano.

Este capítulo entronca con el siguiente, en el que se aborda lo necesario que es, en el proceso de individuación y logro de una identidad, encajar en una corriente cultural adulta que sea válida para el adolescente, proporcionando buenos modelos de

roles adultos y líneas abiertas de comunicación. Los problemas surgen cuando la sociedad y nuestra cultura actual no solo tienen dificultad para facilitar esos modelos, sino que también se hallan inmersas en una crisis identitaria. Tradicionalmente, como señala Lledó, los valores, la cultura y los ideales se transmitían en el seno de la familia y de la escuela. Los de la familia, trastocados por la leyenda familiar, y los de la escuela, impregnados por una ideología más o menos igualitaria. Pero, y este es un tema importante a debatir, ¿qué ocurre cuando la interacción, la formación o la desinformación atraviesan fronteras en un mundo globalizado, donde todos estamos conectados en un clic y donde los proyectos individualistas, cada vez más superficiales y vacíos, nos han situado en lo que diversos pensadores denominan “posmodernidad” o “hipermodernidad”? Gilles Lipovetsky habla de *hipermodernidad*, Bauman de *tiempos líquidos* y Byung-Chul Han de la *sociedad del cansancio*.

Nos encontramos ante un escenario perturbador e inquietante, que debe ser considerado, sin caer en la desesperanza, pero con mayor flexibilidad y una mirada crítica, promoviendo mucho más diálogo entre padres e hijos, alumnos y maestros, psicólogos y psicoterapeutas de diferentes orientaciones, como en estas jornadas.

Uno de los capítulos está dedicado a la violencia en la familia, haciendo referencia al mito de Filomela, que Lledó ampliará en su exposición. Afortunadamente, la sociedad actual está muy sensibilizada con la violencia y el abuso sexual en la infancia, el intrafamiliar y la violencia machista. También plantea la teoría de la seducción de Freud, que ha despertado tanta controversia en el movimiento psicoanalítico, y la necesidad de una escucha atenta del paciente para discriminar lo que pueda ser una fantasía sexual de la objetivación de un hecho traumático. Las situaciones traumáticas posteriores al hecho y su elaboración merecen ser abordadas detenidamente, ya que constituyen auténticos atentados, a veces difíciles de detectar, pero que dejan huellas importantes en el psiquismo infantil.

El último capítulo está dedicado a la psicoterapia. ¿Qué podemos hacer nosotros? ¿Cuál es nuestra

tarea una vez que se ha instalado el conflicto? Lledó define la psicoterapia psicoanalítica como “un proceso interpersonal que se establece con el propósito específico de descubrir los conflictos y la realidad inconsciente del analizado, creando una relación que es diferente a cualquier otra”.

Ahora bien, ¿qué podemos hacer los psicoanalistas en una sociedad como la actual? Patricia Villar Boullosa, psicoanalista uruguaya, en su artículo *El psicoanálisis como alternativa en la hipermodernidad*, nos explica cómo las subjetividades contemporáneas viven y sufren a un ritmo acelerado, buscando sacudirse el sufrimiento antes de sentirlo. Los individuos huyen del dolor y buscan anestesiarse en el hiperconsumo de bienes, sustancias, sexo o internet.

Entonces, ¿qué puede hacer el psicoanálisis en esta vorágine de hipermodernidad? Villar Boullosa analiza la teoría de Lipovetsky (2006), que describe un desamparo angustiante, donde la mirada está en el futuro, pero no en una utopía de progreso e igualdad y refuerzos universales, sino en la lucha por asegurar un lugar de supervivencia individual en un escenario social cambiante.

También introduce y analiza el concepto de *modernidad líquida* de Bauman (2003), donde la sociedad liberal capitalista es perpetuamente líquida, sin regulación estatal o ideológica, representándonos como yendo en un barco sin control. Cuando el individuo hipermoderno, como un Narciso angustiado, se ve sin rumbo ni timonel, busca soluciones inmediatas tanto en el goce como en el rendimiento productivo. ¿Qué puede hacer el psicoanálisis cuando todo se requiere ya, antes de siquiera pensarlo? El psicoanálisis tiene que competir con terapias que prometen curas inmediatas, mientras la sociedad busca comodidad existencial, sensaciones agradables, sin lugar para el dolor.

En el psicoanálisis, lo sólido es la escucha analítica, que remite al inconsciente. El psicoanálisis es un desafío: incita a pensarse, a construir la propia

manera de estar en el mundo, a detenerse y reflexionar sobre uno mismo, a averiguar quién es uno con su historia vivida y en qué quiere y puede convertirse. Ayer escuché a Jaume Plensa, el “escultor filósofo”, como se le conoce, en su magnífica exposición en el Espacio Telefónica decir: “Las palabras nos construyen como personas [...] y de las palabras surge el pensamiento”, que es el origen del relato. El psicoanálisis es la cura por la palabra, que ayuda a pensarse y, por tanto, a construirse un relato, su propio relato. Esta vez sí, “con relato”, tarea que será abordada por nuestra compañera Lola López Mondéjar. Y atreverse a ser, no solo a producir, con la presencia serena y paciente de un otro, que somos nosotros, los terapeutas. Que, además, somos —y ese es otro pilar del psicoanálisis— el soporte de la transferencia, manteniendo siempre el espíritu de la esperanza, de la que nos habla Byung-Chul Han y también Anne Michaels, que dice que “nada enfurece más al tirano que la esperanza [...]”. En estos tiempos, en que nos sentimos indefensos y desesperanzados, necesitamos entender que la esperanza es resistencia. La esperanza no es un lujo, es un cimiento”. Y que, además, tanto me recuerda a la otra esperanza, la de curación, de la que nos hablaba nuestro compañero Alejandro Gállego.

Finalmente, quiero agradecer a José Luis por haberme dado la oportunidad y la curiosidad para leer y reflexionar sobre nosotros mismos y sobre otros, desde diferentes prismas, como la filosofía y la sociología, y haberme permitido detenerme en estos temas durante este largo y cálido verano en el que preparé estas palabras.



## BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Zygmunt. Tiempos líquidos, Tusquets, 2022.

Cruz, Juan. “Una sociedad de ingratos”, El País (01/09/2024).

Han, Byung-Chul. El espíritu de la esperanza, Herder, 2024. La sociedad del cansancio, Herder, 2022.

Harari, Yuval Noah. 21 lecciones para el siglo XXI, Debate, 2018.

Hornstein, Mariano. Conversaciones de diván, La Fábrica, 2023.

Lipovetsky, Gilles. Los tiempos modernos, Anagrama, 2006. La era del vacío, Anagrama, 1983.

López Mondéjar, Lola. “Despreciar al otro: la derrota del diálogo”, El País (14/08/2024).

Michaels, Anne. Entrevista en El País (10/11/2024).

Olaf, Erwin. Narrativas de emancipación, deseo e intimidad, exposición de PHotoEspaña, 2024.

Palomeque, Azahara. “El verano del narcisismo”, El País (25/08/2024).

Sennett, Richard. Entrevista con Rafa de Miguel, El País (29/09/2024).

Lledó Sandoval, José Luis. Educación, desarrollo y psicoterapia, Editorial Club Universitario, 2024.

Vallespín, Fernando. “La legislatura líquida”, El País (06/10/2024).

Villar Boullosa, Patricia. “El psicoanálisis como alternativa a la hipermodernidad”, Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 2016.

Winnicott, Donald W. Conversando con los padres. Aciertos y errores en la crianza de los hijos, Paidós, 1993.

Acerca de los niños, Paidós, 1998.

# FACTORES EDUCACIONALES Y SOCIALES EN LA PSICOTERAPIA.

JOSÉ LUÍS LLEDÓ SANDOVAL  
CPM

**Trabajo presentado en las X Jornadas del  
C.P.M. Ateneo de Madrid 16 Nov.2024.**

Doy por cierto que tanto educar como enseñar son tareas sumamente difíciles y que por ello necesitan un buen conocimiento de su funcionalidad, ya que tanto la educación como la enseñanza, son pilares fundamentales para conseguir de nuestros hijos una capacitación en todos los aspectos de su vida, ya sea en el terreno de los afectos, de las relaciones sociales e íntimas, o en el mundo laboral. Mi convencimiento es también absoluto respecto a pensar que entre las principales metas que tiene todo progenitor figura la de que sus hijos se sientan amados y que sepan amar, así como que crezcan sanos física y emocionalmente; pero ese convencimiento no me impide reconocer cada vez que contemplo determinadas situaciones y comportamientos que tenemos con los menores, así como los que estos tienen con sus progenitores, que no todas las influencias que tenemos sobre nuestros hijos resultan positivas para su desarrollo emocional.

La disposición para el aprendizaje y la enorme capacidad de absorción que demuestran los niños en sus primeros años de vida no va acompañada de una paralela capacidad para discriminar las influencias negativas de las positivas. Y, aún en el caso de que la tuviesen, no podrían hacer demasiado con ello debido a la extrema dependencia que mantienen con el entorno que los rodea. Es por eso que necesitan irremediablemente de algún adulto que los acompañe en ese proceso

que va desde un inicial creer que las cosas nos vienen dadas por sí solas, hasta un más maduro convencimiento de que para obtenerlas es necesario un cierto trabajo. Los adultos podemos y debemos de ejercer esa enseñanza en diferentes niveles y situaciones, pero ya sea en el nivel de progenitores/cuidadores, maestros, o terapeutas, es necesario que tengamos bien asumido que el hecho de que sean todavía pequeños o estén enfermos, no debe ser obstáculo para que les vayamos inculcando que las cosas se consiguen con esfuerzo. Lo que sí que es importante es que recordemos que siempre debemos de hacerlo teniendo en cuenta sus verdaderas posibilidades.

Contar cuando eres niño con la presencia de alguna figura que te sonría con frecuencia y te haga sentir querido, incluso en esas ocasiones en las que te enfadas o enrabieta, a la vez que con mucho cariño y no menos paciencia te muestran su confianza en ti y te animan, proporciona una sensación de seguridad que es impagable. Cuando esto sucede se produce lo que denominamos un apego seguro que es una especie de reservorio emocional que otorga unas renovadas fuerzas y permite salir de las más difíciles situaciones que uno tiene que enfrentar durante la infancia. Pero es que, además, una vez que se ha constituido esa reserva, podremos recurrir más adelante a ella cuando a lo largo de nuestra vida nos sintamos cansados, desanimados, e incluso deprimidos. Lamentablemente no todas las criaturas tienen la suerte de contar con ese tipo de figuras que proporcionen un apego seguro y eso es motivo de toda una serie de alteraciones en sus desarrollos afectivos y emocionales.

Desde la inclusión de la mujer en el mundo laboral se ha ido cambiando paulatinamente el modelo de padre proveedor y madre cuidadora, que era propio de la cultura patriarcal, hasta el extremo de casi darle la vuelta, puesto que en algunas situaciones que todavía no son mayoritarias, es la madre la proveedora y el padre el que se encarga de los cuidados. En los casos en que el modelo es el de un padre ausente, proveedor o no, y a él se une una madre ausente proveedora, se da la circunstancia de que los dos progenitores son proveedores, pero ambos están ausentes. Sucede así en muchas ocasiones porque no hay otra forma de subsistir que la de trabajar ambos y hacerlo con dedicación e intensidad, pero el caso es que en estos casos el cuidado de los niños y niñas se termina externalizando durante la mayor parte del día. Sea cual sea la situación familiar, si hay una significativa ausencia de los progenitores esta influye en el niño de diferentes maneras, pero siempre ejerce una negativa influencia en su desarrollo afectivo, físico y mental, dejando en todos los casos una sensación de abandono. La ausencia de uno, o de los dos progenitores, puede ser debida a unas largas jornadas de trabajo, traslados laborales, separaciones, divorcios complicados, o fallecimiento de algún progenitor, circunstancias todas ellas que llevan asociada una falta de presencia física; pero en algunas ocasiones la falta no es debida a la presencia física, sino a una ausencia emocional.

Es en los años setenta cuando se empezó a recurrir a expertos, ya fuese en el terreno de la lactancia, de la alimentación, del sueño, del juego, y también de la crianza y la educación. Actualmente esos conocimientos se han extendido exponencialmente a través de las redes sociales y han ido generado una red de *influencers* que exhiben cada uno sus respectivos modelos de crianza. Parece que ahora ya no es suficiente con el tiempo rutinario de dedicación y tenemos que exigirnos tiempo de calidad, de interacción, de estímulos. Eso está bien, pero tenemos que tener en cuenta que ese impacto positivo sobre los hijos no crece de manera infinita y que no es necesario que tengamos controlado todo, todo. Y eso nos lleva a que nos encontremos con unos pobres progenitores que están sobreexigidos, a la que se unen unos no menos pobres niños que están criados con sobredosis de atenciones, los cuales más que atendidos se

pueden sentir bastante asfixiados por una malentendida parentalidad total. Hay que tener mucho cuidado con esos *padres helicóptero* que ejercen una *parentalidad determinista* que les lleva a invertir demasiado tiempo en la supervisión de sus hijos y a asumir en sus decisiones todo el peso del presente y el futuro de sus hijos, porque esa situación puede generar ansiedad en los progenitores y falta de autonomía en los hijos.

Antes, los alumnos podían darse con un canto en los dientes si sus progenitores aparecían por la escuela una vez al año en una cita excepcional, así sucedía en mi generación, que sufrió los rigores de unos progenitores que nunca jugaban con sus criaturas; pero ahora no hay trabajador o profesional que no mueva citas y reuniones, cambie turnos o gaste días de asuntos propios para sentarse a ver desfilar varias veces a lo largo de un curso a sus hijos cantando o actuando, a la vez que les aplauden con entusiasmo. Eso es estupendo, pero en la generación actual algunos progenitores (y más las madres) tienen que serlo y hacerlo todo por y para los hijos, como si no tuviesen trabajo, ni vida, más allá de cuidar los frutos de su proceso reproductivo. No nos debe de extrañar entonces que esos niños crezcan sintiéndose siempre muy especiales, muy distintos a los demás, seres únicos que merecen tener todas las necesidades cubiertas, no sólo las reales sino también las inventadas. Desde una primera fiesta de cumpleaños cuando la criatura ni sabe ni andar, que va seguida de la fiesta de otoño, conciertos varios, función de Navidad, desfile de carnaval, fiesta de primavera, semana blanca, semana cultural, demostración de judo, fin del cursillo de natación, de la escuela de verano... etc, hasta ceremonias de graduación que se celebran incluso en las guarderías ¡Dios mío, ya en las guarderías ceremonias de graduación!

La realidad es que a nuestros menores los acostumbramos desde muy temprano a situaciones que no son debidas tanto a necesidades de ellos, como a las procedentes de nosotros mismos. Puede que en parte esto suceda porque tenemos demasiado miedo a la posibilidad de que los niños se frustren, pero la realidad es que la frustración, si está bien administrada, puede resultar muy beneficiosa. Es cuando está mal gestionada, cuando puede producir adultos infelices, que son incapaces de relacionarse con normalidad. En este aspecto el



sistema actual escuela-familia-gurús de crianza funciona como si todos los hijos fueran únicos y nacieran con el derecho a disponer de atención y cuidados exclusivos.

Teniendo en cuenta que la influencia de la escuela en el desarrollo del futuro de los menores está calculada entre un 20% y un 25 % y que la institución que más influye y desigual es la familia, he tratado de centrarme en ese nivel, pero sin olvidar que la crianza no es exclusivamente un asunto de dos personas, menos aún de una sola, sino de toda la sociedad. La educación pública crítica está intentando desentrañar el papel que juega el sistema educativo público para que un alto porcentaje de jóvenes afirmen que votarían al fascismo y ve en ello un fracaso de un sistema educativo y social que no ha sabido formar en valores auténticamente democráticos, que están basados en el diálogo, el respeto y el reconocimiento del otro. Es necesario por consiguiente que, en tanto ciudadanos responsables, defendamos con rotundidad la escuela del conocimiento, del análisis, del estudio crítico de los mensajes de desinformación y logremos una escuela democrática, investigadora y crítica, que trabaje en colaboración con las familias y la comunidad en la formación de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y con su cumplimiento. La familia es, sin duda alguna, la institución que mejor puede aprovechar el potencial que representan los progenitores, pero no son los únicos adultos que rodean al niño. Los niños son aprendices de pensamiento en su interacción con los adultos; y entre estos adultos los maestros ocupan un lugar preferente. También los abuelos, que además de ayudar en aspectos materiales del día a día, pueden ser las figuras familiares con las que más tiempo pasan nuestros hijos y, con su presencia física y emocional, con las que se establecen las relaciones de apego. Los abuelos en su relación con los nietos, pueden ser considerados compañeros con habilidades fiables e importantes, además pueden estimular el interés por las tareas cognitivas, motivar y dirigir sus actividades de aprendizaje, socializar y compartir valores, etc. En algunas familias los abuelos tienen una enorme relevancia para promover una cultura del respeto y la solidaridad que permite el diálogo entre las generaciones. Pero a pesar de las ayudas que puedan surgir en la relación entre los niños y

sus progenitores, hay ocasiones en que las desmedidas exigencias de la sociedad actual los han llevado a un callejón del cual todavía no han encontrado una salida válida. Cuando se llega a esa situación, la psicoterapia puede aparecer como una forma de ayuda.

Pero ¿Cómo podemos ayudar los psicoterapeutas a salir de ese callejón?

Lo que conocemos actualmente con el término de **negligencia emocional** consiste en una forma de descuido a los niños y es una forma de maltrato que desampara al menor en su mundo afectivo. Se basa en la incapacidad de satisfacer las necesidades básicas de los niños por parte de sus tutores y representa el porcentaje más alto de los casos de maltrato notificados en España, por encima del físico, el psicológico o el abuso sexual. Algunos de los padres ausentes emocionalmente están caracterizados porque no ejecutan ninguna función en el ámbito familiar, y delegan en su pareja el ejercicio de la autoridad así como funciones tan importantes como la aplicación de límites, el cuidado y aseo personal, así como el sostén emocional. En ocasiones, además, se desvinculan también de la crianza o manutención con lo que no llegan a establecerse unos adecuados lazos afectivos, lo que provoca en los menores unos efectos que son inversos a los de la inteligencia emocional. Se trata de una especie de analfabetismo, como una ceguera, que imposibilita comprender las sensaciones y sentimientos propios y ajenos. No es infrecuente que los progenitores negligentes hayan mantenido, a su vez, vínculos con unos tutores que no habían podido aprender el lenguaje emocional.

Asociamos habitualmente la negligencia emocional a distintas formas de abandono o desidia que acarrearán una desatención de las necesidades del niño, pero aunque resulte paradójico, también las situaciones de sobreprotección pueden generar problemas en el desarrollo madurativo y generar miedo e inseguridad. Parece entonces que lo que resulta perjudicial podría estar relacionado con lo excesivo, con los extremos. Ya el cónsul romano Marcus Cornelius Fronto nos advertía sobre ello: *“Es malo tener un emperador que no permite hacer nada, pero es peor tener uno cuyo gobierno roza la permisividad más absoluta”*.

Se atribuye a Gregorio Marañón, el ilustre médico humanista la máxima de que el mayor invento de la medicina es la silla, porque permite que el médico se siente a escuchar a su paciente. Como Marañón, pienso que la silla, o el sillón, unido a la posición cara a cara, deben ser el instrumento, y no tanto el diván unido a la asociación libre; pero sea cual sea el modelo, lo verdaderamente importante para ocupar con solvencia la silla del psicoterapeuta, es que éste contribuya a que la persona que nos consulta sea tan sincera como le sea posible y que no nos oculte ningún pensamiento serio. La capacidad de escuchar a los demás, incluso más que la facultad de hablar, diferencia a los humanos de otros seres vivos por lo que el acto de escuchar es algo radicalmente humano, y al ser la escucha el principal instrumento de la psicoterapia, ésta debe ser un tratamiento muy humano. Profundamente humano y aséptico, por lo que el consultorio donde se desarrolla nuestra actividad debe ser como el quirófano para los cirujanos.

Sí, ya sé que nos separan muchos aspectos técnicos de la especialidad de cirugía, especialmente los que atañen a la importancia terapéutica que otorgamos a la relación interpersonal. No me olvido de que la intensidad y durabilidad del vínculo que se desarrolla en psicoterapia, en el que se incluyen elementos de afecto, amistad y amor, lo convierten en "algo más" que un ejercicio técnico, clínico, en el tratamiento de las perturbaciones mentales. Nada que ver en este sentido con el vínculo que se establece, si es que se establece alguno, en la relación con los cirujanos. Pero sí alcanzo a ver cierta similitud entre lo que deben ser nuestras consultas y los quirófanos, en el sentido de que tienen que ser lugares en los que se puedan abrir heridas, heridas que posteriormente debemos cerrar y todo ello sin que en el proceso surjan infecciones sobrevenidas. La asepsia en psicoterapia se consigue con la confidencialidad, con la seguridad de que todo cuanto suceda va a quedar allí, de que nada va a salir del espacio de la consulta, que debe ser vivido como un lugar seguro y fiable. También el terapeuta debe mantener una cierta asepsia en el sentido de que sea alguien que se ha preparado como tal, con lo que debe conocer la teoría de la personalidad, la psicopatología y la técnica psicoterapéutica, además de haberse psicoanalizado.

Doy por supuesto que la terapia personal y el conocimiento de la teoría no han anulado las cualidades humanas de un terapeuta - no tienen la finalidad de hacerlo, sino todo lo contrario - convirtiéndolo en una especie de máquina. Debemos suponer entonces que el psicoterapeuta continuará siendo un ser humano, y en consecuencia tendrá la capacidad de descubrir repetidas veces que su objetividad y su rol terapéutico (estrechamente definidos) no coinciden con sus necesidades personales. En este sentido podemos entender que se equivoque, pero lo que no podemos consentir es que tenga sistemas motivacionales importantes fuera de su conciencia, ya que si éstos existieran, serían puestos en juego e influirían negativamente sobre su conducta. Es muy conveniente que el terapeuta nos ofrezca una variedad de respuestas, sí, pero es más importante que todas ellas vayan dirigidas siempre a incrementar la libertad y el juicio crítico de la persona que le consulta.

En ese proceso terapéutico en el que es necesario bajar a los fondos muchas veces oscuros de las cosas, podemos tener desagradables descubrimientos, esa es la razón de que desde muy temprano nos hayan ido acostumbrando a tratar de evitar entrar en profundidades. La consecuencia es, como bien escribe Irene Vallejo, que "el amor y la familia son melodramas donde nos tragamos las palabras para salvar los lazos y los afectos". Es una lástima que así sea, pero no le falta razón porque la palabra es nuestro principal vehículo para el entendimiento, pero no es menos cierto que por miedo a perder los afectos, creamos unos lazos de unión en los que las palabras están ausentes para ocultar sentimientos que se perciben como peligrosos, porque amenazan con la pérdida de una relación que en los primeros momentos del desarrollo es fundamental para la supervivencia. Las relaciones entrelazadas en ese ámbito se tejen con un notable componente de inautenticidad, por eso debemos trabajar en un encuadre tan aséptico que nos permita una relación con componentes más auténticos, solo así podremos deshacer los nudos y destrabar las tramas, que en el caso del proceso analítico, suelen ser identificaciones y modalidades caracterológicas mal tejidas que, aunque devienen en inadecuadas y erróneas, fueron en su momento intentos de solucionar el problema. Representan esas formas de ser las

huellas de unas maneras que se adquirieron para sobrevivir psíquicamente, por lo que están sólo al servicio de la supervivencia y muchas veces obstaculizan las posibilidades de que aparezcan los mecanismos de un vivir saludable. No debemos de olvidar que por más insanas que hayan devenido esas formas de ser, tanto su desprendimiento como su pérdida pueden resultar procesos muy dolorosos, aunque también necesarios, eso exige que los terapeutas-tejedores realicemos esa labor con todo el cuidado, mimo y respeto que esas estructuras merecen.

Cuando se accede a los tratamientos de psicoterapia los mecanismos de comunicación inauténtica suelen estar muy establecidos y los mecanismos de defensa muy desarrollados, por lo que se necesita de una adaptación para poder transitar por esos subsuelos en los que podemos encontrarnos muchas veces con dolorosas sorpresas. No debe extrañarnos entonces que al inicio de la relación, el consultante muestre una clara tendencia a relacionarse a través de un discurso estereotipado que da lugar a un diálogo convencional y lleno de clichés, pero que es muy expresivo de la forma en que ha estructurado su personalidad. Desde esa posición inicial, a la que a veces se pueden aferrar tenazmente, tenemos que localizar los problemas de nuestros consultantes, sean estos reales o irreales, conscientes e inconscientes, tratando de no perder el foco e irlo confrontando con sus resistencias. Pero para lograr desarrollar con éxito una relación a la que podamos apellidar con propiedad como terapéutica, resulta imprescindible un compromiso, tanto de la persona que consulta como de la persona que lo escucha. En el caso del que consulta, podemos comprender que en el inicio de la relación no sea demasiado espontáneo, pero en ningún caso debemos olvidar que es necesario que sea franco y nos hable en todo momento con el mayor grado de libertad que le sea posible, sin omitir ningún pensamiento serio que le venga a la mente. El consultor por su parte debe de contribuir a la relación aportando lo mejor de sus conocimientos, esforzándose para tratar de alcanzar el objetivo para cuya realización lo ha buscado el consultante, penetrando tan rápida y profundamente como sea posible en el núcleo existencial del mismo.

Debemos de iniciar el abordaje psicoterapéutico con unas sesiones exploratorias que se encaminen a obtener una serie de datos acerca de la persona que nos consulta. Partimos para ello de los síntomas o dificultades que presenta y debemos dejarle hablar sobre ellos para intentar desde el principio una comprensión de los mismos: cómo, por qué y para qué se han formado, qué sentido tienen, qué conflicto expresan, a quién benefician, qué significado tiene la problemática que nos presenta en el individuo que la padece. Fruto de la reflexión acerca de los datos obtenidos en esas primeras entrevistas debemos elaborar un plan estratégico global lo más tempranamente posible, dicho plan debe incluir la meta esencial y el objetivo fundamental que va a tener esa relación terapéutica, distinguiendo con claridad los objetivos primarios de los secundarios, para dedicar el máximo esfuerzo de concentración a los primarios, aunque sin perder de vista en ningún momento que pretendemos promover cambios en toda la personalidad, y que una evaluación de la estructura dinámica del carácter es absolutamente necesaria. Ese plan terapéutico se puede llevar a cabo e ir desarrollándose desde el mismo momento en que el consultor logre visualizar la vida del paciente como una especie de drama que se representa en un escenario. Pero, se emplee la técnica terapéutica que se emplee, siempre debe estar subordinada a un plan estratégico terapéutico global, surgido después del conocimiento de cuál es el argumento secreto del paciente, de cuáles son sus tramas, sus nudos, y también sus racionalizaciones.

Si conseguimos trazar un cuadro comprensivo que abarque todo lo esencial y nos hacemos una composición de lugar que integre un cuadro completo, será menos probable que nos perdamos en interpretaciones aisladas y que la atención no se desvíe hacia pedazos separados del grueso del conjunto. En tanto educadores e investigadores - todo psicoterapeuta tiene algo de ambas funciones y para ello nos contratan - tendremos que investigar los traumas sufridos, sí, pero debemos hacer nuestras pesquisas evitando causar un trauma supletorio a quienes nos consultan. Toda situación traumática, según García Badaracco, es potencialmente patógena si, como dice Freud, "apareció como intolerable al yo y despertó una defensa" hasta ahí todo normal: el organismo

reacciona al trauma con unos mecanismos defensivos que lo defienden de una patología. Pero esos mecanismos que han surgido frente al trauma como un remedio para el mismo, puede que se transformen en el verdadero problema y ese es el punto en el que el trauma psíquico pasa de potencialmente patológico, a serlo realmente. Hace entonces honor al dicho de que “es peor el remedio que la enfermedad”. Sabemos hoy que los pacientes esquizoides y *borderline*, muy frecuentes en nuestras consultas, sufren permanentes situaciones traumáticas por no haber desarrollado capacidades propias para enfrentar la conflictiva habitual de la vida, por haber mantenido una vivencia de vulnerabilidad en parte fantaseada y por haber organizado modos de funcionamiento mental que permitan negar y contrarrestar las posibles situaciones traumáticas, restringiendo el contacto con el mundo externo e interno. A este respecto no debemos olvidar que el trauma psíquico, una vez sufrido es ya inevitable y, por tanto intratable como tal; lo que sí que es modificable son los efectos patógenos del mismo. Son precisamente esos efectos los que deben de constituir el principal objetivo del psicoterapeuta en tanto tal: no intentar tratar el acontecimiento traumático en sí, sino las consecuencias que ha tenido el mismo sobre la estructuración de la personalidad y los trastornos en su normal desarrollo. En este punto me parece pertinente recordar una aportación de Bromberg cuando retoma el caso de Emmy von N., dice: “nosotros no tratamos pacientes como Emmy para curarlas de algo que les fue realizado en el pasado; más bien, nosotros estamos tratando de curarlas de lo que ellas se hacen a sí mismas y a los otros para sobrellevar lo que le hicieron en el pasado”.

Como una buena parte de los problemas por los que se nos consulta resultan ser como consecuencia de unos errores continuados en la educación que tienen que ver con sistemas educativos que están basados en mentiras sobre las que se han ido montando otras mentiras y, como consecuencia de ello se han alcanzado altas dosis de autoengaño, desengaño y decepción, las cuales suelen ir asociadas a trastornos en el desarrollo normal de la personalidad y del carácter. En estos casos la única vía para llevar adelante la ayuda terapéutica sería a través de una relación extremadamente humana, en la cual se posibilite

hablar de los problemas fundamentales que tiene esa persona, sin que se produzca la negación ni el engaño. Si bien es una realidad que a esa situación se llega más bien cuando estamos cerca del punto final que durante el punto de partida, no deja de ser importante que desde un principio esté siempre presente el objetivo de lograr ese grado de sinceridad e intimidad para el que hay que pasar por varias fases anteriores. Ya he advertido anteriormente acerca de que la base fundamental de la situación analítica es la escucha y su destino final es lograr una comunicación lo más auténtica posible, pero ese tipo de comunicación no aparece en un principio, pues los vínculos que se establecen en el inicio están basados en mecanismos de comunicación inauténtica (atribución, invasión de límites, cosificación, mistificación, doble vínculo, etc.). Sabemos que no constituye un hecho excepcional que la imagen que damos al exterior encierre dentro de las personas su exacto contrario, es lo que conocemos en psicología como mecanismo de sobre compensación, o formación reactiva, por lo que si permanecemos en la superficie no veremos la verdadera realidad. Así, sólo rasgando el velo de la corteza exterior (*extra*) es posible reconocer lo que se esconde en el *intus*, y es necesario rasgar ese velo de la ficción para que pueda aparecer la esencia de la realidad. En aquellos casos en los que las terapias han fracasado, o han sido prematuramente concluidas, se suele achacar esa circunstancia a la pérdida de oportunidades para una significativa conexión entre paciente y terapeuta, no tanto a incorrectas interpretaciones.

La expresión *experiencia emocional correctora* fue introducida por el psicoanalista F. Alexander para indicar el principio terapéutico según el cual el paciente, para ser ayudado, debe tener experiencias emocionales concretas que le permitan “reparar” la influencia traumática de experiencias negativas anteriores, ya que la perspicacia intelectual por sí sola no sería suficiente para producir un cambio significativo y duradero; esto sólo podría lograrse a través de experiencias reales vividas en el presente, ya sea en la relación del paciente con el terapeuta, o incluso en la vida cotidiana, siempre que esa relación tenga la capacidad de reparar el efecto de las pasadas. En este sentido la realidad contiene un valor fundamental como agente de cambio

terapéutico, y por esa razón debemos transmitirla sin necesidad de suavizarla en exceso, pero tampoco acompañándola de tonos de acusación, reproches o juicios valorativos, sino con la mayor naturalidad posible. A mi juicio la forma más adecuada de transmitirla es a través de lo que Erich Fromm denominó la explicación funcional, que no responde exactamente a la interpretación histórica, ni genética, pero que sí es sistemática y abarca varios niveles del consciente y el inconsciente de la personalidad, debiendo incluir en dicha *explicación funcional* todos los términos de la estructura interna del paciente, todos los procesos que ocurren dentro de él.

Bordin propuso en 1979 el concepto de *alianza terapéutica* como un elemento indispensable en psicoterapia, dicho concepto tiene su origen en el modelo psicoanalítico, pero en la actualidad se ha convertido en un concepto común a todos los modelos teóricos y a las técnicas asociadas a los mismos que lo consideran un elemento esencial en psicoterapia. Tanto, que algunos autores llegan a afirmar que «es la relación lo que cura». Esa labor de alianza, de crear lazos, lazos que se construyen cotidianamente a través de silencios elocuentes, de pequeños gestos, de acciones simples a lo largo del proceso terapéutico, es necesario realizarla si queremos ser mejores. No debemos de olvidar respecto a lo anterior que la palabra es nuestro principal instrumento terapéutico, pero también – como confirma la oximórica etimología de *pharmakon* – la palabra es remedio y veneno: es capaz de dar vida, pero también muerte. Por eso hemos de ser muy cautos en el uso de las palabras, pues como armas que son, pueden provocar estragos. En ocasiones basta una palabra, un gesto, un suceso imprevisto para que en un momento se desmoronen afectos y relaciones que parecían felices y duraderos. Así es que tenemos que estar muy alerta para no producir este último efecto y recordar lo que escribía 400 años antes de Cristo el filósofo griego Georgias en su “Encomio de Helena” sobre lo que debería ser la palabra: un “poder para acabar con el miedo, desterrar la aflicción, producir la alegría o intensificar la compasión”.

Numerosos informes clínicos sobre pacientes que han completado un tratamiento exitoso, nos informan que recuerdan dos clases de hechos que creen los han cambiado positivamente: por una

parte se refieren a las interpretaciones clave que han recibido a lo largo de su tratamiento; por otra parte recuerdan “momentos” especiales de auténtica conexión persona a persona con el terapeuta. En los estudios del proceso adaptativo en el desarrollo humano, esos “momentos de encuentro” fueron vistos como claves para establecer los cambios y la reorganización del organismo. Se basan en un concepto de la literatura sobre el apego, según el cual, el niño alcanza a conocer muy tempranamente en la vida las formas de acercamiento que serán bien recibidas por los padres, y cuales serán rechazadas por ellos. Es el llamado “*conocimiento implícito relacional*”, se sugiere que lo que el niño interioriza, es el proceso de regulación mutua en la relación, y no el objeto en sí, ni los objetos parciales. La experiencia alrededor de ese reconocimiento mutuo por parte del niño y sus cuidadores, así como de los deseos, los motivos, y los fines que actúan, junto a los sentimientos que acompañan a ese proceso, es el “proceso intersubjetivo”, el cual implica también señalización o ratificación de uno con otro de ese compartir. La repetición de experiencias secuenciales en la regulación mutua, va dando lugar a una regulación avanzada, la cual permite generar expectativas, y va constituyendo las bases del conocimiento implícito relacional. Ese conocimiento, que es el que alcanza el paciente acerca de su modo de ser con otros, se logra en la relación analítica a través de momentos intersubjetivos, que ocurren entre analista y paciente y que tienen capacidad para crear nuevas organizaciones y reorganizar la relación entre los interactuantes. Esos momentos del tratamiento alcanzan gran importancia, pues son ellos los que llegan a influir decisivamente en el progreso del tratamiento, permitiendo que el paciente pueda avanzar sin tener que sentirse perdido, abandonado, e incapaz de cambiar.

La pandemia que sufrimos en 2020-2021 no creó la ansiedad ni la depresión, pero sí que las visibilizó y las acentuó, con lo que la salud mental se hiperpsicologizó y las terapias se volvieron un tanto “mainstream”, uniéndose a las que ya lo eran de antemano.

Rubén Darío y Ángel Ganivet cuentan una entrevista que tuvo este último cuando prestaba sus servicios en el Consulado español de Amberes



(Bélgica): desde el hospital Stuyvenberg les llamaron porque un moribundo procedente del entonces Congo Belga deseaba hablar antes de morirse con alguien que lo entendiese. Resultó que el tal individuo no era español, sino nicaragüense, de Matagalpa.

- *“Yo no soy español pero aquí no me entienden, y al oírme hablar español han creído que era a usted a quien yo deseaba hablar... me llamo Agatón Tinoco” dijo a modo de presentación.*

- *“Voy a sentarme con usted un rato, y mientras tanto, usted me dirá qué es lo que desea”, respondió Ganivet*
- *“Ya nada, señor; no me falta nada para lo poco que me queda que vivir: sólo quería hablar con quien me entendiera, porque hace ya tiempo que no tengo ni con quién hablar”, continuó Agatón.*

.....

- *“Amigo Tinoco, es usted el hombre más grande que he conocido...; posee usted un mérito que sólo está al alcance de los hombres verdaderamente grandes: el de haber trabajado en silencio; el de poder abandonar la vida con la satisfacción de no haber recibido el premio que merecían sus trabajos...” le respondió Ganivet.*

La viñeta es expresiva de lo que podría ser una relación de cuidado y por ende muy beneficiosa, e incluso sanadora, pero no me atrevería a calificarla como psicoterapéutica. Actualmente confundimos terapéutico con psicoterapéutico y me da la impresión de que en cierto modo estaríamos pasando del “si vas a casa de alguien y no tiene libros no te lo folles”, una propuesta del director de cine, actor, escritor y fotógrafo estadounidense John Waters para promocionar la lectura, al “Si no está yendo a terapia no te acuestes con él”, como promoción de la terapia, pues en las biografías de Tinder, una de las más conocidas páginas para la búsqueda de parejas, que se ha descargado 400 millones de veces desde su lanzamiento y se ha arrogado el protagonismo de la vida sexual y sentimental de nuestro tiempo, ya figura el acudir a terapia como un indicador de que alguien está al día y es emocionalmente responsable.

A este respecto me gustaría advertir que, si bien la promoción de la terapia no está mal, aunque podemos discutir los métodos para llevarla a cabo, el verdadero problema se plantea cuando algunos estudios de EE.UU. alertan de que **el aumento de los tratamientos de salud mental no se está traduciendo en un aumento del bienestar psicológico de los ciudadanos, sino que más bien es al contrario.** Estaríamos autorizados entonces a pensar que estamos en el camino de normalizar la salud mental y con ello que la gente acuda a tratamiento con bastante normalidad y mucha mayor frecuencia, lo cual tiene un claro efecto positivo, pero pudiera ser que ese auge esté relacionado también con la cultura del ensimismamiento y con el peligro de que el encantamiento narcisista haya invadido el espacio terapéutico, lo cual puede llevarnos a olvidar que la psicoterapia debe ir siempre un paso más allá porque aborda sufrimientos y síntomas reales que muchas veces se organizan en enfermedades mentales.

Esta situación nos coloca frente una de las grandes paradojas de nuestro tiempo y es que cuanto más se popularizan los términos ansiedad, trauma, o depresión, es también cuando algunos dan por superado el psicoanálisis. El psicoanálisis que ha influido en la cultura del último siglo más que ninguna otra corriente de pensamiento es, sin embargo, una práctica que tradicionalmente no está muy prestigiada desde varios sectores especialmente el universitario. Los psicoanalistas somos los más concernidos en esa lucha en contra de la banalización de la terapia, especialmente la de orientación psicoanalítica, por eso debemos desmarcarla de esas otras terapias “mainstream” que se vienen practicando en los últimos años y que producen unos efectos más o menos similares a los de la autoayuda. En estas últimas la mayoría de las veces no se tratan las cuestiones fundamentales, mientras que en las psicoanalíticas apelamos a los traumas infantiles y defendemos la existencia de un montón de factores inconscientes que no controlamos, y esa es la razón de que para tratar de una forma adecuada a quienes nos consultan debamos de cortar un traje ajustado a la medida, traje que vamos a confeccionar con los datos biográficos, especialmente con los referidos a la infancia. Y en ese proceso de confección no cabe el “Pret a porter”.

Entonces, ¿esas terapias que están por todas partes son precisamente, las más inofensivas para el sistema y las menos útiles para profundizar en los problemas de los pacientes?

Hemos de responder que muy probablemente así es, porque lo que consiguen es, en el mejor de los casos, que se ajuste la persona para que siga produciendo, pero no tiene efecto alguno para cambiar el sistema porque no se propone un análisis de la realidad. Es importante en psicoterapia que los malestares podamos convertirlos en energía de transformación, en primer lugar para el individuo, pero también para la pareja, la familia y la sociedad. En este último nivel la acción transformadora puede ser posible para todos y, en ese sentido, terapéutica. Una de las consecuencias más beneficiosas que se logran en psicoterapia es que aquellas formas automáticas de relación con las que el paciente acude al tratamiento, que suelen ser formas inauténticas de comunicación, puedan dar lugar a la aparición de nuevas formas relacionales en la medida en que la persona se atreva a iniciar algo nuevo, diferente, que lo lleve a establecer relaciones más satisfactorias con sus personas importantes. Tener alguien o algo por lo que vivir, ya sea la pareja, hijos, nietos, un amigo, un libro que leer, una profesión que ejercer, una libertad que defender, o unos derechos que reivindicar, es necesario. Por el contrario, sin los otros, sin una pasión por cultivar, nuestra vida puede quedar restringida en el estrecho perímetro de una egoísta visión insular, que puede conducirnos al ostracismo y a la patología. El objetivo de formar ciudadanos cultos capaces de entenderse a sí mismos y de entender el mundo que les rodea de una manera crítica, debe ser el objetivo primordial de una psicoterapia y debe prevalecer siempre frente a la urgencia de una presión social, transmitida por los medios, que incita a que preparemos a las personas para que se adapten a los requisitos de la producción global.

El célebre pensador surcoreano Byung-Chul Han ha elegido la esperanza como tema del libro que acaba de publicar en España el pasado mes de septiembre. Ese tema, el de la esperanza, en concreto la de curación, tenía como eje el libro que dedicamos en su momento al Dr. Gállego y alguno de nosotros le hemos dado también continuidad al concepto. La esperanza es un sentimiento o visión

que parece ir hoy en día a contracorriente, pero entiendo que es algo fundamental para seguir sintiéndonos nosotros mismos, y para muchos de nuestros consultantes significa ver la luz al final del túnel. Aclaro que el concepto de la esperanza que manejo no refleja una visión ingenua del mismo como la confianza de creer que todo se arreglará sin más. Eso es la Fe en cuyo dogmatismo debutan muchas de las personas ilusas, que están en este caso a merced de los acontecimientos y se desarrollan en ese terreno en el que la realidad externa no consigue modificar el predominio original del ideal del yo, quedando como consecuencia un núcleo del narcisismo primario sin transformar, lo que daría lugar a la creación desde personas ilusas (sin verdadera ilusión) hasta personas con un claro narcisismo patológico (trastornos narcisistas de la personalidad, personalidades narcisistas y personalidades Eco).

En aquellos casos en que la instancia superyoica se impone con su censura y anula el narcisismo nutriente que tan necesario es para un desarrollo normal, podría dar lugar a que se constituyesen personalidades que estarían regidas por un síndrome de decadencia. Serían personas desesperanzadas y en ocasiones desesperadas, que se sienten atraídas por todo lo mortecino y decadente, viven en el pasado mucho más frecuentemente que en el futuro, son frías, esquivas, devotas de la ley y el orden, y suelen usar la fuerza para imponer su ley. Sólo en los casos en que la realidad externa consigue modular el ideal del yo propio del narcisismo primario, ese narcisismo se va integrando en la personalidad en forma de autoestima y autovaloración que tan necesarias resultan para un desarrollo armónico de la personalidad, produciendo personas ilusionables (con capacidad de ilusión, pero no ilusas), que están esperanzadas en sus capacidades y en su potencial de desarrollo. Serán personas biofílicas, con esperanza, amantes de la vida, de lo nuevo y con un gusto cierto por la aventura.

Cuando vivir consiste en una mera supervivencia quedamos anclados al miedo y la depresión, perdiendo la libertad e incapaces de organizar y crear el futuro. Llegado ese punto la esperanza es lo único que puede poner en marcha los aspectos biofílicos de las personas. Comparto con Han que la esperanza es proactiva, se opone al miedo y nace

sobre una desesperanza previa, iluminando caminos nuevos que nadie recorrerá por nosotros, lo que supone trabajar para que se materialice la nueva posibilidad. Es decir que “hay que picar piedra” para conseguirlo. Discrepo con Byung-Chul Han cuando establece una diferenciación clara entre esperanza y optimismo, al cual considera como algo pasivo y limitado. Yo pienso que eso es más propio de la persona ilusa que de la optimista.

He tratado de prestar una especial atención en mi libro a esas características “oscuras” de la personalidad en las que se engloba el narcisismo patológico y algunas actitudes psicopáticas y de cierto sadismo, que aparecen actualmente y con frecuencia creciente en plataformas de redes sociales alternativas y marginales. Considero que no podemos ni debemos infravalorar esa mezcla que se está produciendo entre el mundo real y el mundo de ficción de algunas supuestas informaciones, porque tiene enormes consecuencias en las relaciones humanas y en la salud mental. Son verdaderas multitudes las personas que se creen cualquier cosa que les puedas decir si cumple con el único requisito de que sea compatible con su historia, y ese funcionamiento tiene una similitud cierta con el de los delirios o las alucinaciones en psiquiatría: si un paciente te asegura que los androides se han infiltrado en su organismo y le presentas cantidad de pruebas para demostrarle que no es cierto, se quedará siempre con la única prueba que resulte compatible con su historia. Ese funcionamiento de las teorías de la conspiración que circulan por las redes y que muchas veces está alentado también por el discurso de algunos políticos muy relevantes, me parece algo terrorífico. Por eso he incidido también en mi libro sobre la influencia que esos discursos tienen cuando se trasladan a la educación porque influyen sobre los trastornos de la personalidad, que son uno de los motivos más frecuentes de nuestras consultas y para los cuales la psicoterapia es el remedio.



#### LECTURAS EMPLEADAS:

- “El viaje a Nicaragua”. Darío, Rubén. Evohé. 1970.
- “Siddhartha” Hesse, Hermann, . Bruguera, Barcelona. 1977.
- “El primer hombre” Camus, Albert. . Tusquets. Barcelona 1997.
- “El Principito” De Saint-Exupéry, Antoine. . Salamandra. Barcelona 2015.
- “Los Ensayos” De Montaigne, Michel. . Acantilado. Barcelona. 2017.
- “Encomio de Helena” Georgias, , en Sofistas. Testimonios y fragmentos. Gredos. Madrid.
- “Idearium español”. Ganivet, Ángel. Biblioteca Nueva 2015.
- “Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal”. Ordine, Nuccio. Acantilado. Barcelona. 2017.
- “De poco sirve un padre corresponsable si el resto de la sociedad no lo es” Niebla, Rocío. . El País. Crianza. Familia. 03 octubre 2022.

“Si no va a terapia, no te acuestes con él”: los peligros de banalizar la salud mental. Rey, Enrique. El País 30 May 2024.

“Padres explotados”. El Hachmi, Najat.El País 17 May 2024

“El espíritu de la esperanza”. Byung-Chul Han. Herder. 2024

# DESARROLLO DE RESILIENCIA EN ALUMNADO ADOLESCENTE EN BIZKAIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO Y UNA REFLEXIÓN PSICODINÁMICA.

ARANZAZU FERNANDEZ RIVAS<sup>123</sup>; MIGUEL ANGEL GONZALEZ TORRES<sup>1234</sup>; BEGOÑA GARAMENDI IBARRA<sup>5</sup>; ISABEL GALENDE LLAMAS<sup>6</sup>; IÑAKI KEREXETA LIZEAGA<sup>12</sup>; EVA SESMA PARDO<sup>123</sup>.

1. Departamento de Neurociencias. Universidad del País Vasco
2. Servicio de Psiquiatría. Hospital Universitario de Basurto
3. Cibersam
4. Centro Psicoanalítico de Madrid
5. Berritzegune Basauri-Galdakao. Dpto. de Educación Gobierno Vasco
6. Departamento de Educación Gobierno Vasco (Ret.)

**Abstract:** En este trabajo los autores se proponen transmitir los elementos fundamentales de una experiencia liderada por Arantza Fernández Rivas y Begoña Garamendi Ibarra, que se desarrolló en una parte del territorio de Bizkaia, a través de una formación específica derivada de la Terapia Dialéctica Conductual de Marsha Linehan impartida a un grupo de profesores de alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional, quienes a su vez enseñaron sus conocimientos y su experiencia práctica al alumnado. El objetivo era claramente mejorar la resiliencia y competencias socio-emocionales de estos adolescentes, es decir, su capacidad para tolerar experiencias adversas con el menor nivel de sufrimiento y mejorar su

capacidad de adaptarse a las dificultades. Este curriculum socioemocional está basado en el grupo de entrenamiento en habilidades para pacientes y familiares adaptado como enseñanza socio-emocional por Mazza y Dexter-Mazza. El programa surgido de este proyecto ha sido aplicado a 29 centros escolares. La satisfacción de alumnos, profesores y padres participantes ha sido notable y los resultados objetivos evaluados con diferentes instrumentos de uso habitual en estos estudios ofrecen resultados significativos que nos llevan a continuar en el esfuerzo y seguir expandiendo su alcance y evaluación. Finalmente, se aborda una reflexión sobre aspectos puramente dinámicos que se hayan implicados en una intervención como ésta y nos ayudan a entender mejor algunos aspectos de sus interesantes resultados.

## ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL?

Sin duda el objetivo final es promover la salud mental de todo los alumnos y dotarles de herramientas para su vida y sus dificultades intrapersonales e interpersonales. Dice Harari en



su obra *Lecciones para el siglo XXI* (2019) que la situación actual y los rápidos cambios que se observan van a hacer que el modo tradicional de enseñanza quede obsoleto. “¿Quién soy yo?” será una pregunta más urgente y complicada de lo que nunca fue. Lo más importante de todo será la capacidad de habérselas con el cambio, de aprender cosas nuevas, de mantener el equilibrio mental en situaciones no familiares para todos. Esto puede acompañarse de niveles altísimos de estrés, porque el cambio siempre es estresante y para sobrevivir en esta situación necesitaremos muchísima flexibilidad y grandes reservas de equilibrio emocional.

Los jóvenes tienen que establecerse como ciudadanos resilientes en un mundo de continuos cambios y necesitarán adquirir competencias y recursos para conseguir sus metas, resolver problemas de modo efectivo, establecer relaciones sanas y mantener su propio bienestar psicológico y social. Pero, además, necesitan equiparse de habilidades para ser flexibles en los cambios, creativos en la resolución de problemas y efectivos en la toma de decisiones. Este abordaje educativo hay que decir que no solo beneficia al individuo, sino también a la sociedad en su conjunto. Cefai y Cooper (2009) en su trabajo monumental sobre la promoción de la educación emocional, insisten enfáticamente en ello.

Unos datos para situarnos. La prevalencia de trastornos mentales en la infancia y la adolescencia viene a ser del 20%, según el Atlas de la OMS (2005). Los problemas de la mitad de las personas adultas con trastorno mental se iniciaron antes de los 14 años (Kessler 2005) y los del 74% de ellos antes de los 18 (Kim-Cohen et al 2003). En la Unión Europea, donde hay datos más afinados (Publications Office of the EU, 2024), uno de cada cinco niños declara haber crecido infeliz y ansioso por el futuro debido a acoso, problemas con las tareas y la soledad. El 24% de profesores europeos afirma que su trabajo afecta negativamente a su salud mental y el 22% señala que incluso a la salud física. Fortalecer la resiliencia, es decir, promover la salud mental en el adolescente, sin duda, va a ayudar a optimizar su proceso madurativo, a la vez que le proveerá de mayor fortaleza para afrontar las situaciones de adversidad o el sufrimiento emocional. Y este fortalecimiento tiene que

desarrollarse en ambos medios, tanto en la familia como en el centro escolar.

Es importante señalar que la promoción de la Salud Mental debe ser universal, es decir dirigida a todo el conjunto global de menores. Por ello, el centro escolar constituye el lugar idóneo para la implementación de estos programas pues en ellos se halla el “universo” de los menores, especialmente en aquellos cursos obligatorios cuando todavía no se han producido abandonos o salidas hacia la Formación Profesional. En nuestro sistema educativo eso significa que las intervenciones tienen que producirse no más tarde del segundo curso de la ESO.

## INFORME NESET

Cefai y colaboradores publicaron en el 2021 un trabajo fundamental en este campo titulado “Un enfoque sistémico e integral de la salud mental y el bienestar en las escuelas de la Unión Europea” (2021) (Informe NESET), que ha tenido un impacto muy importante a lo largo de toda la Unión. ¿Cuáles son sus recomendaciones? Las desglosamos a continuación:

1. La promoción de la salud mental que debe ser objetivo de aprendizaje clave y obligatorio en la educación del siglo XXI en todos los Estados miembros, con un enfoque además global.
2. Integrar la salud mental y el bienestar en los planes de estudio y la pedagogía formales. Las prácticas docentes son fundamentales, pues fomentan la conexión y el sentido de pertenencia. La actitud es de pedagogía constructivista y colaborativa. La participación activa de los estudiantes. Lógicamente, las prácticas tienen que ser culturalmente receptivas e inclusivas. Y también debemos tener en cuenta el modelado de las competencias sociales y emocionales que son los elementos fundamentales.
3. Las mediciones del éxito escolar deben adaptarse para priorizar la salud mental y el bienestar. Es decir, debemos incluir la salud mental y el bienestar de los alumnos como

indicador común de la eficacia y el éxito de un centro escolar.

4. Adoptar un enfoque sistémico e integral de la escuela.
5. La relación y la conexión como el fundamento de la promoción de la salud mental, porque da lugar además a un sentimiento de pertenencia y conexión que es fomentado por relaciones respetuosas, afectuosas y solidarias entre los distintos participantes.
6. Debe promoverse un enfoque participativo ascendente (bottom-up) que incluya la voz representativa de los alumnos.
7. Desarrollo de currículum de salud mental y bienestar para escolares en toda Europa, desde Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional.
8. Apoyo intersectorial en el centro escolar a los estudiantes con necesidades de salud mental. Es decir, las escuelas deben trabajar con otros sectores y organismos para ofrecer intervenciones específicas a los alumnos en situaciones de riesgo o con dificultades de salud mental lo antes posible.
9. Atención estratégica a las necesidades de salud mental de los estudiantes vulnerables y marginados.
10. Implicar a toda la comunidad escolar en la adaptación de las intervenciones para prevenir el acoso. Se precisan intervenciones globales de Promoción Universal, además de Prevención selectiva e indicada, englobadas dentro del currículum socioemocional.
11. Dar prioridad a la formación de los profesores en materia de salud mental y bienestar pues son agentes de ejecución de las intervenciones de salud mental, no solo de las intervenciones universales y en muchos casos de las intervenciones selectivas, sino también prestando apoyo a los alumnos con necesidades de salud mental como parte de un equipo transdisciplinar.

12. Abordar la salud mental y el bienestar de los adultos que trabajan con niños. Estamos hablando de los profesionales del centro escolar y también de los padres que tienen un impacto directo en la salud mental y el bienestar de los alumnos.

13. Reforzar la evidencia científica en la educación socioemocional y la práctica basada en la evidencia.

Estos mismos expertos señalan cómo las competencias que un currículum socioemocional debe incluir son, en este orden: Autoconciencia, Autodirección, Conciencia social-empatía y Gestión social. La formación debe iniciarse a edad temprana y debe ir acompañada de un clima positivo en toda el aula y en toda la comunidad escolar. Se debe complementar la intervención universal con intervenciones específicas dirigidas a alumnado en mayor riesgo (intervenciones de prevención selectiva o indicada). Además, debe incluir la voz del alumnado y no sólo aportar competencias al profesorado sino incidir positivamente en su propio bienestar. Para todo ello se precisará de la participación de las familias del alumnado y de un apoyo económico y estructural que asegure el desarrollo de la intervención.

## **¿CÓMO PODEMOS LLEVAR A CABO LA EDUCACIÓN SOCIAL EMOCIONAL?**

A través del currículum socioemocional. Se trataría, según nos dice Elías (cit. en Durlak et al 2011), del proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y gestionar emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, apreciar las perspectivas de los demás, establecer y mantener relaciones sociales positivas, tomar decisiones responsables, y manejar las situaciones interpersonales de modo constructivo.

## **INVESTIGACIONES SOBRE EFECTIVIDAD DE LOS CURRÍCULOS SOCIOEMOCIONALES**

¿Qué investigaciones tenemos sobre la efectividad de los currículos socioemocionales? ¿Son realmente útiles? ¿Qué sabemos de ello?

Para responder a estas cuestiones, vamos a seguir los hallazgos de las dos mayores investigaciones que se han llevado a cabo, dos extraordinarios metaanálisis sobre la efectividad de la Educación Socioemocional Universal en el centro escolar. El primero, el metaanálisis de Durlak y colaboradores (2011) sobre el impacto de incrementar el aprendizaje social y emocional. Se trata de un metaanálisis de intervenciones universales basadas en la escuela. El metaanálisis incluye 213 estudios, es decir, 270.034 alumnos. Los resultados muestran una mejoría que se mantiene a lo largo de 92 semanas. Mejoría en habilidades socioemocionales, en actitudes hacia sí mismo y hacia otros, además de incrementos en comportamientos sociales positivos. En paralelo se reducen los problemas de conducta y los niveles de malestar emocional. Es interesante cómo si la formación la imparte alguien externo al centro escolar, la mejoría solo se ve en algunos de estos aspectos, pero no en todos. En cualquier caso, hay una mejora del rendimiento escolar.

El segundo metaanálisis corresponde a Cipriano et al (2023) y agrupa 424 estudios, en 35 países, incluyendo 575.361 estudiantes, con un seguimiento medio de 52,8 semanas. Los estudiantes que reciben formación en currículum socioemocional universal mejoran significativamente en una serie de ítems como clima en el aula, seguridad escolar, actitudes y comportamientos cívicos, habilidades socioemocionales, relaciones con iguales, actitudes y creencias, conductas prosociales, comportamientos externalizantes y también en malestar emocional, mejoría en rendimiento escolar, mejoría o funcionamiento escolar y relación alumnos profesores. Estos programas obtienen mejores resultados si incluyen todas las competencias propuestas en los documentos que hemos señalado, si la formación es impartida por el profesorado previamente formado y no por personal externo al centro, y si se enseñan primero habilidades intrapersonales (autoconciencia y autodirección) y después habilidades interpersonales (conciencia social y gestión social).

## **PROYECTO: RESILIENCIA Y CURRÍCULUM SOCIOEMOCIONAL PARA ALUMNADO ADOLESCENTE EN BIZKAIA**

Nuestro grupo puso en marcha en el 2017 un proyecto que denominamos *Resiliencia y currículum socioemocional para alumnado adolescente de Bizkaia*, proyecto reconocido por la Comisión Europea en 2023 como “*Best practice in the field of Mental Health*” (2023). Estos Reconocimientos como Best Practice señalan las mejores prácticas en el ámbito de la salud mental para ayudar en nuestro caso a los Estados europeos miembros a abordar desafíos claves en esta materia.

Esta buena práctica se incluye también en la Estrategia de Salud Mental de Euskadi (Departamento de Salud del Gobierno Vasco) que señala varios aspectos principales: la promoción de la salud mental en la infancia y adolescencia, la prevención y detección precoz de los síntomas y trastornos de salud mental en estas edades y también la lucha contra la discriminación y la estigmatización social de niños, niñas y adolescentes con trastornos mentales.

Pusimos en marcha el proyecto en 2017, uniendo por un lado la necesidad percibida por el profesorado para ayudar al alumnado en su gestión emocional y por otro, el conocimiento de profesionales de salud mental de niños y adolescentes expertos en Terapia Dialéctica Conductual (TDC).

El proyecto se ha desarrollado en dos etapas. Primero, profesionales de salud mental de niños y adolescentes expertos en TDC forman al profesorado. Se trata de una formación teórico práctica de 33 horas (4 de las cuales son supervisiones durante la implantación). Y segundo, el profesorado imparte el curso en el aula como una asignatura más, adaptando la enseñanza recibida a su propio alumnado. Esa impartición es supervisada por los profesionales de salud mental durante el primer año de implantación.

¿En qué consiste el entrenamiento? Se trata de un programa de desarrollo de habilidades para la resolución de problemas emocionales, el cual deriva del componente grupal de la TDC de entrenamiento en habilidades, pero no se trata de una psicoterapia. Desarrollamos un currículum universal para el aprendizaje socioemocional de

adolescentes, encaminado a enseñar habilidades prácticas para regular emociones, comportamientos impulsivos, resolver problemas y construir y reparar relaciones interpersonales.

Consiste en una enseñanza grupal en el aula, una formación universal, es decir, para todo el alumnado. Primero, se aborda el concepto de dialéctica que tiene su origen en la filosofía de Hegel. Después se enseñan cuatro habilidades, siempre dentro de un balance aceptación-cambio. Son 30 sesiones de 50 minutos. Es verdad que se puede adaptar y a veces lo hemos hecho a otros formatos de tiempo.

¿Quién imparte la formación al alumnado? Pues sus propios profesores conocedores de aspectos emocionales y del desarrollo madurativo del adolescente. Puede ser el tutor, el orientador, el psicólogo escolar, el profesor de pedagogía terapéutica, etc., pero debe ser previamente formado por expertos de salud mental en esta técnica. Como hemos comentado previamente, el profesorado recibe por tanto una formación teórica y práctica, puesto que los docentes que van a trabajar después con el alumnado pasan por una experiencia personal en la que aprenden y practican las técnicas que luego comparten con los alumnos. Las cuatro habilidades fundamentales que se enseñan a los alumnos son:

1. Mindfulness, atención plena. Se persigue abordar la confusión respecto a sí mismos y la distracción que muchas veces afecta a estos jóvenes.
2. Tolerancia al malestar que va dirigida a controlar la impulsividad.
3. Regulación de las emociones, que va dirigida a la dificultad para manejar esas emociones
4. Efectividad interpersonal, encaminada a los problemas interpersonales que presenta el joven.

De este modo se van abordando secuencialmente las competencias esenciales que un currículum socioemocional debe incluir para ser efectivo, como hemos mencionado antes. Comenzamos por las competencias intrapersonales: autoconciencia (basada en mindfulness) y autodirección (manejando la impulsividad, regulando emociones y

mejorando las competencias interpersonales para optimizar además la resiliencia y las habilidades dirigidas al aprendizaje). Y a continuación se avanza en el desarrollo de las competencias interpersonales: conciencia social (empatía, reconocimiento emocional) y gestión social (efectividad interpersonal).

Además de la formación impartida por el profesorado al alumnado durante el curso escolar, uno de los expertos en TDC y salud mental de niños y adolescentes llevó a cabo la formación específica a los padres de los alumnos que estuvieran interesados. Para ello se dividieron en dos grupos de padres (según el área geográfica de residencia) y se les ofrecieron 4 seminarios de 2h de duración cada uno a cada grupo. En dichos seminarios se les formaba en las mismas habilidades que se enseñaban a sus hijos-as con la finalidad de facilitar que el contexto familiar pudiera ser un lugar seguro donde generalizar el aprendizaje socioemocional aprendido en el aula.

## **ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL PROGRAMA EN EL BIENESTAR Y EN LA SALUD MENTAL DEL ALUMNADO**

Hemos trabajado en 29 centros hasta ahora mayoritariamente de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), preferiblemente 2º ESO para asegurar la permanencia de alumnado en el centro antes de que pudiera abandonar el sistema educativo o dirigirse a estudios de enseñanza profesional. También han participado en algún centro de formación profesional en el curso de FP Básica. La aceptación por parte del profesorado y el alumnado ha sido muy buena y también la aceptación de los padres, ha sido excelente.

Hemos analizado ya algunos datos que corresponden a los cursos 2017-18 y 2018-19. Estos datos han sido recogidos de 13 centros correspondientes a la zona del Berritzegune Basauri-Galdakao, (Centro de Orientación Pedagógica, dispositivo coordinador de un territorio concreto de Bizkaia). Hemos incluido a 1577 alumnos, 46,2% mujeres, 52,5% hombres. La gran mayoría de segundo curso de la ESO. Y en ese grupo están incluidos 1395 alumnos que han recibido la formación y 182 alumnos que no la han recibido y sirven de grupo control. Los datos son

claramente positivos. Hay un evidente efecto de promoción y prevención de la salud mental.

Para el análisis del impacto de esta intervención se realizó una medición previa al inicio de la misma y de nuevo otra posterior tras finalizarla. Para ello se utilizaron diferentes variables y cuestionarios. En este artículo destacamos los resultados obtenidos mediante la evaluación basada en el SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) cumplimentado tanto por profesorado como por alumnado en el idioma vehículo de enseñanza, por tanto utilizando las versiones oficiales en castellano y euskera.

Los resultados ya publicados (Fernandez Rivas et al. 2023) demostraron mejorías en todas las subescalas del SDQ, pero nos parece muy especialmente relevante la mejoría evidenciada en el subgrupo de alumnado más vulnerable: aquellos que presentaban puntuaciones en las diferentes subescalas del SDQ en rango límite o no normal en la valoración previa a la formación. En estos se ha constatado una mejoría estadísticamente significativa, con descensos en síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con los compañeros y aumentando la conducta prosocial.

La opinión recogida del profesorado supone gran satisfacción al sentirse competentes en la enseñanza socioemocional. Consideran que saben lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer. Cuando surgen problemas de regulación emocional en el alumnado, se incorporan al manejo en el aula como contexto de aprendizaje, y no se excluyen del aula a los alumnos, es decir, no se estigmatiza. Se sienten respaldados y valorados por el equipo directivo y ven necesaria su implantación en la dinámica del aula.

En todos los casos, la opinión del alumnado es muy positiva. También se sienten capacitados, se valoran más a ellos mismos, son capaces de resolver casos de problemáticas graves en el aula y encuentran ayuda para superar el estigma respecto a presentar problemas emocionales. Además, el alumno siente que el profesorado está más implicado en sus necesidades.

La opinión de los padres es, por un lado, de apoyo a este proyecto, a esta iniciativa y su valoración es muy positiva de la formación recibida. Piden más

número de sesiones para ellos. Estiman que la formación les ha ayudado para abordar situaciones difíciles que se les presentan en casa también y consideran que las habilidades socioemocionales tienen que ser una parte importante de lo que aprenden en el centro. Ellos, los padres, desean que se enseñe en todos los niveles de la educación secundaria obligatoria.

Merece la pena destacar que este ambicioso proyecto se ha desarrollado gracias a la colaboración de profesionales de instituciones públicas de Salud y Educación. Si bien no es este el lugar para realizar un análisis económico del proyecto, podemos señalar que la inversión necesaria para llevarlo a cabo no supera los 25 (veinticinco) euros por alumno y año.

## **UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS ASPECTOS DINÁMICOS IMPLICADOS EN ESTE PROYECTO**

Las diferentes psicoterapias que utilizamos en la clínica a menudo ofrecen resultados sorprendentemente similares cuando se someten a estudios experimentales que persiguen investigar, por ejemplo, su eficacia. Para algunos autores, este hecho depende de errores metodológicos, pues no siempre es fácil establecer comparaciones cuando los fines que se buscan son, teóricamente, muy diferentes. Otros ponen énfasis en la existencia de los famosos “factores comunes” que comparten todas y cada una de las intervenciones terapéuticas. Sabemos que el principal de esos factores es la llamada “Alianza de Trabajo” término que se aplica al vínculo interpersonal entre terapeuta y paciente. Múltiples estudios han mostrado que la calidad de esa alianza se relaciona muy directamente con el resultado final del tratamiento. No deja de ser lógico que un vínculo humano caracterizado por el interés y el respeto mutuos, prolongado en el tiempo y que implique una reflexión sobre los modos de sentir y actuar conlleve una mejoría clínica en distintas áreas.

Todas las psicoterapias actúan a diversos niveles; planos emocionales, conductuales, cognitivos, interpersonales y sistémicos. En general cada modalidad intenta explicar su efecto terapéutico en base a su especial atención a alguno de estos planos. Pero no hay duda de que todas ellas actúan sobre todos los planos simultáneamente en alguna



medida y, además, existe una interconexión permanente entre todos ellos. Obviamente, el analista que escucha en silencio, dejando flotar su atención sobre el discurso del paciente en sus asociaciones libres, también con sus intervenciones educa, sugiere, regula, corrige conductas, explora cogniciones, examina vínculos y observa sistemas... mientras interpreta lo que el paciente proyecta y deposita sobre él. Otra cuestión es que atribuyamos principalmente nuestro poder curativo precisamente a ese hacer consciente lo inconsciente o a esa fórmula entrañable de “donde estaba el ello, el yo ha de advenir”.

Podemos hacer este ejercicio a la inversa. La intervención basada en una adaptación de un componente de la Terapia Dialéctica Conductual que acabamos de presentar considera como el principal elemento de su acción positiva precisamente el trabajo sobre la atención, la regulación emocional, la habilidad interpersonal y la tolerancia al malestar. Esas nuevas habilidades son utilizadas por los adolescentes en su día a día, especialmente en situaciones de crisis. Pero, además de esto (que no es poco) ¿qué otras cosas suceden cuando el profesor aprende a usar esas herramientas y las comparte luego con sus alumnos? Examinemos el proceso paso a paso.

Los profesores llegan a esta formación a menudo desbordados por la situación que viven en el aula cada día. Los conflictos entre alumnos son frecuentes, las crisis emocionales, los problemas de conducta en clase, las calificaciones bajas, las dificultades de los estudiantes para progresar en sus competencias y habilidades. La situación no es buena y ha empeorado, especialmente desde la pandemia. Esta problemática es universal, pero adquiere una intensidad a veces aún mayor en aulas donde se combinan problemas sociales, culturales, lingüísticos y económicos en el entorno de los alumnos. Hemos conocido aulas en nuestro entorno en las que los estudiantes hablaban 17 lenguas diferentes presentando algunas dificultades para manejar con fluidez un idioma común.

Ante este escenario, los profesores se sienten impotentes y vulnerables. La sociedad y los padres les exigen inducir cambios en los alumnos que no pueden generar. En un contexto además de desvalorización de su tarea, de cuestionamiento

desde las familias que a veces se convierten en *clientes que siempre tienen razón*, pero no pueden, ellas tampoco, generar el progreso educativo de sus hijos en el que son parte fundamental. Además, los docentes se ven sometidos a una burocratización de la tarea escolar con multiplicación implacable de informes, reportes, protocolos, comisiones, tormentas de ideas y grupos de trabajo en paralelo a una autoridad en el aula puesta en cuestión constantemente.

El proceso formativo en nuestro programa se centra en una primera etapa en los profesores. Son ellos y no nosotros quienes enseñan y comparten luego las habilidades aprendidas a sus alumnos. El proceso formativo es fundamentalmente práctico. El profesor se integra en un grupo y por tanto pasa por una experiencia personal de autoexamen, reflexión y aprendizaje de técnicas que luego debe ejercitar en casa. No es en absoluto una enseñanza meramente teórica. Se trata de una experiencia grupal que aporta muchos de los famosos ingredientes señalados por Yalom (Yalom & Leszcz 2021). Un grupo de este tipo, organizado alrededor de una práctica y una discusión muy ordenada se convierte de inmediato en un grupo de tarea en el sentido bioniano del término. Los profesores examinan su propio malestar en un contexto de fraternidad (o sororidad...) y observan los cambios que ocurren en ellos cuando llevan a cabo los ejercicios. A menudo éstos parecen “demasiado sencillos” y sorprende su eficacia para regular estados emocionales a veces intensos. La sensación frecuente inicial es de gozoso descubrimiento de que existen herramientas que pueden quizá permitirles actuar en beneficio concreto de sus alumnos.

Hay dos aspectos importantes. La actitud dialéctica ante las dificultades, propias y de los alumnos y el esfuerzo para observar sin juzgar las conductas, desarrolla la función reflexiva de los profesores que gradualmente van planteándose otra manera de ver las dificultades de sus alumnos, que, como todos nosotros, hacen lo mejor que pueden con las habilidades que poseen. Empieza a ser posible evolucionar desde un vínculo con el alumno que a veces posee tintes regresivos con elementos esquizo-paranoides percibiendo al alumno como un sujeto cruel, hostil e invalidante, hacia una visión más realista y madura percibiendo al alumno y a

ellos mismos en la interacción como personas que buscan una estabilidad personal en una situación de conflicto y de sufrimiento. No hay duda de que, salvo contadas excepciones, el profesorado desea que sus alumnos se encuentren a gusto en el aula, se traten y le traten con respeto, avancen en sus conocimientos y vayan convirtiéndose en esas personas maduras y críticas que la sociedad necesita. Los profesores viven, a veces por vez primera, una experiencia de empoderamiento, en el mejor sentido de esta fea palabra. *El alumno no es un enemigo, y yo puedo ayudarle.*

Además, la decisión de que los profesores se formen en este programa siempre viene avalada por la dirección del centro. No se trata de iniciativas aisladas de este o aquel profesor sino de una opción muy pensada de todo el colectivo. El programa además no podría funcionar si esa decisión colectiva no sucediera. En consecuencia, los profesores en formación se sienten parte de un proyecto colectivo que busca modificar una situación muy difícil y quizá beneficiar a los alumnos. Hemos trabajado con este programa tanto con centros privados donde acuden alumnos y familias de la élite económica de nuestro entorno, como con centros públicos que trabajan con alumnos de familias muy desfavorecidas que luchan por integrarse en una sociedad nueva para ellos y con frecuencia hostil. En todos los centros hemos encontrado una angustia entre los docentes y una gozosa sorpresa al comprobar que la propia participación en el grupo formativo conlleva una experiencia emocional y de auto-exploración que va más allá de la práctica de unos ejercicios sencillos.

¿Qué sucede en este proceso con los alumnos? Cuando llega el momento los profesores integran esa enseñanza en el día a día. Dedicando una hora a la semana a enseñar las habilidades correspondientes a los estudiantes y haciendo ejercicios con ellos. Junto a ello se insiste en la mirada dialéctica hegeliana (tesis, antítesis, síntesis) y en la importancia de observar sin juzgar, además de la noción de que cada uno de nosotros hace lo mejor que sabe para conservar su equilibrio personal.

En nuestra opinión, la mirada dialéctica de la TDC se solapa con la propuesta de Kernberg (Yeomans et al 2016) de propiciar una integración creciente

en el paciente límite de sus representaciones de self y objeto deslizándose así desde la perspectiva esquizo-paranoide kleiniana hacia la depresiva. La mirada dialéctica nos confronta con una tendencia hacia la escisión que aparece con mayor intensidad en situaciones de crisis y conflictos intensos. Desconocemos si Marsha Linehan, creadora del modelo TDC del que parte este programa estaría de acuerdo con este planteamiento. Puede que sí. De hecho, Linehan pasó un tiempo trabajando con Kernberg y su grupo en Cornell antes de iniciar su propio camino.

El alumnado, una vez el programa se pone en marcha, comienza a experimentar que la habitual respuesta retaliativa del profesor ante su conducta conflictiva, cambia a otra de validación (estás sufriendo) y de ayuda (puedo ayudarte; hagamos lo que has aprendido en clase). Todos los compañeros del alumno con problemas saben lo que debe hacer y cómo hacerlo y el clima de empatía y colaboración crece, además de que se produce, como en todo grupo, un proceso de práctica y aprendizaje vicario. El vínculo objetal se modifica y a menudo se desliza hacia una representación del objeto (profesor) que ya no es alguien cruel, hostil e invalidante, sino alguien que intenta ayudar y que posee herramientas que ha compartido contigo. La representación del self se modifica también, en el mejor de los casos, desde alguien herido y vulnerable a alguien respetado y entendido por los iguales y los docentes.

Existe una tercera base para toda la experiencia: las familias. En todos los centros la dirección comparte con los padres el proyecto. La acogida por ellos ha sido muy positiva. Rápidamente vimos la necesidad de incorporar a los padres, al menos a algunos más interesados, a esta formación. Muchos de los padres han participado en los grupos que se desarrollaron para ellos, viviendo los factores saludables y aprendiendo las mismas habilidades. Se genera así una verdadera comunidad de comprensión e intervención sobre las eventuales dificultades de todos: menores, profesores, padres y madres. Unos en el centro escolar, otros en la vida cotidiana en el hogar.

En resumen, el proyecto está avanzando cumpliendo nuestras expectativas, generando como es lógico e inevitable un proceso de cambio relacionado no solo con elementos cognitivos y

conductuales, sino con experiencias profundas de solidaridad, universalidad y función reflexiva propias de un grupo de tarea, con procesos integrativos que afectan a representaciones de self y de objeto vinculados a la visión dialéctica que aporta el modelo y con un esfuerzo constante y consciente de distinguir en nuestras percepciones aquello objetivable de aquello depositado.

Hemos encontrado reacciones muy favorables hacia el proyecto en quienes han participado. Uno de los comentarios más halagadores que podemos señalar es la queja de un alumno: “Esto tenían que habérselo enseñado mucho antes”.

En una sociedad que se presume civilizada existen dos colectivos fundamentales. Por un lado, los jueces que nos garantizan igualdad ante la ley y una evaluación independiente y razonable de nuestras discrepancias. Por otro lado, los docentes. Y no me refiero a quienes trabajamos en la educación superior y mantenemos un contacto más o menos distante con los alumnos, sino a aquellos profesionales de la enseñanza que educan a los niños y adolescentes. Ellos y ellas son los elementos clave del bienestar social e incluso de la salud. Nos van a permitir que les denominemos con esa bellísima palabra que ellos y nosotros usamos con demasiada timidez: maestros.

Deseamos expresar nuestro agradecimiento al Departamento de Educación del Gobierno Vasco, al Berritzegune Basauri-Galdakao, al Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario de Basurto y especialmente su Sección de Psiquiatría del Niño y del Adolescente y a la Fundación OMIE.

## REFERENCIAS

Cefai C y Cooper P. Promoting Emotional Education. Engaging Children and Young People with social, emotional and behavioural difficulties. 2009.

Cefai, C.; Bartolo P. A.; Cavioni. V; Downes, P. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. doi: 10.2766/664439.

Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021) ‘A systemic, whole-school approach to mental health

and wellbeing in schools in the EU’ NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/50546.

Cipriano C, Strambler MJ, Naples LH, Ha C, Kirk M, Wood M, Sehgal K, Zieher AK, Eveleigh A, McCarthy M, Funaro M, Ponnock A, Chow JC, Durlak J. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Dev.* 2023 Sep-Oct;94(5):1181-1204. doi: 10.1111/cdev.13968 . Epub 2023 Jul 13. PMID: 37448158.

Departamento de Salud del Gobierno Vasco. (2023). Estrategia de Salud Mental de Euskadi 2023-2028. Vitoria-Gasteiz.

Durlak, JA; Weissberg, JP; Dymnicki, AB; Taylor, RD; Schellinger, KD. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development.*(2011). Volume82, Issue1. Special Issue:Raising Healthy Children January/February 2011.Pages 405-432.

Elias et al 1986, (cit en Durlak J et al. *Child Development* 2011, 82 (1): 405-432.)

European Commission. Best Practices Portal-EC: Marketplace 2023. 2024.

<https://webgate.ec.europa.eu/dyna/bp-portal/best-practice/438>

Fernández Rivas A; Garamendi Ibarra, MB; Galende Llamas, I. (2023). Proyecto resiliencia y currículo socioemocional en Bizkaia. *Educación y orientar: la revista de la COPOE*, ISSN-e 2386-8155, N°. 18, 2023, págs. 37-43.

Harari, Y. N. (2019). 21 lecciones para el siglo XXI. Barcelona: Debate.

Kessler et al. *Arch Gen Psychiatry*, 2005, 62(6):593-602).

Kim-Cohen J, Caspi A, Moffitt TE, Harrington H, Milne BJ, Poulton R. Prior Juvenile Diagnoses in Adults With Mental Disorder: Developmental Follow-Back of a Prospective-Longitudinal Cohort. *Arch Gen Psychiatry*. 2003;60(7):709–717. doi:10.1001/archpsyc.60.7.709.

Mazza, JJ; Dexter-Mazza, ET; Miller AL. (2016). *DBT Skills in Schools: Skills Training for Emotional*

Problem Solving for Adolescents (DBT STEPS-A).  
New York. The Guilford Press.

Publications Office of the European Union, 2024.  
Luxembourg. ISBN 978-92-68-15159-4 doi:  
10.2766/590 NC-02-24-465-EN-).

World Health Organization. Mental Health  
Determinants and Populations Team. (2005).  
Mental health atlas: 2005, Rev. ed. World Health  
Organization.  
<https://iris.who.int/handle/10665/43230>

Yalom, I; Leszcz, M. (2021).The Theory and  
Practice of Group Psychotherapy. 6th Edition. New  
York; Basic Books.

Yeomans, F; Clarkin, J; Kernberg, OF. (2016).  
Psicoterapia centrada en la Transferencia. Bilbao:  
DDB.

# **DISTINTAS SOLEDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO. UNA MIRADA PSICOANALÍTICA.**

**ANDRÉS SAMPAYO SALGUEIRO**

Psicoterapeuta psicoanalítico. Licenciado en Psicología. Máster en Psicología Clínica. Máster en Psicoterapia Psicodinámica. Máster en Intervenciones en Salud Mental. Presidente de la Asociación de Psicoanálisis Aplicado Gradiva (Galicia).

## **DISTINTAS SOLEDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

### **Resumen**

Sabemos que las dificultades que se viven actualmente en los centros educativos no están restringidas únicamente a las aulas. En este trabajo argumentamos que esas dificultades se pueden leer a partir de un contexto en el que la tecnología y la productividad se han convertido en amos absolutos que guían y pervierten los lazos sociales, eliminando cualquier tipo de deuda simbólica y fomentando una especie de presente perpetuo. Esta situación nos remitirá a su vez a las distintas soledades presentes en el sistema educativo, en el que sus protagonistas se sitúan en una posición mucho más vulnerable al desamparo y al trauma. Asistimos así a la soledad del cuerpo docente, la soledad virtual del alumnado, y la soledad infantil de los padres. No abogamos en nuestra reflexión por un falso igualitarismo sino por el respeto a la diferencia, la singularidad de cada docente, alumno y padre; efectivamente solos en su tarea, sin un saber preestablecido, pero a la vez pudiendo acompañarse en esa irreductible singularidad, sosteniéndose en un discurso que apele a la solidaridad.

**Palabras clave:** Borges, De Vigan, Hiperconexión, Soledad

### **Abstract (Different solitudes in the educational system. A psychoanalytic view)**

We know that the difficulties currently experienced in educational centers are not restricted only to classrooms. In this work we argue that these difficulties can be read from a context in which technique and productivity have become absolute masters that guide and pervert social ties. This new master will in turn refer us to the different loneliness present in the educational system, in which its protagonists are placed in a much more vulnerable position to helplessness and trauma. We thus witness the loneliness of the teaching staff, the virtual loneliness of the students, and the childhood loneliness of the parents. In our reflection we do not advocate a false egalitarianism but rather respect for the difference, the uniqueness of each teacher, student and parent; effectively alone in their task, without pre-established knowledge, but at the same time being able to accompany each other in that irreducible singularity.

**Palabras clave:** Borges, De Vigan, Hiperconexión, Soledad

**Keywords:** Borges, De Vigan, Hyperconnection, Solitude

### **Introducción:**

Comencemos con una escena de la excursión de fin de curso de una clase de sexto de primaria. A raíz de unas publicaciones con sus respectivos comentarios y “likes” en Instagram, varios alumnos llevan un tiempo insultándose en voz alta, levantándose de sus asientos, y dándose empujones y golpes. El conductor del autobús pide por tercera vez que paren y se comporten o tendrá que finalizar la excursión. Los profesores a cargo oscilan entre momentos de aislamiento con sus respectivos dispositivos electrónicos y otros de intentos infructuosos de pedir silencio y respeto (sabemos que el respeto suele pedirse cuando ya se ha perdido). Finalmente, a pocos kilómetros para llegar a su destino, el conductor decide aparcar en un área de descanso. Se levanta y comunica que no continuará conduciendo ante las faltas continuadas y las vulneraciones que se están produciendo en cuanto a la normativa básica de seguridad dentro de un autobús. Los profesores lo observan entre la incredulidad y el asentimiento. Los alumnos miran entre sorprendidos e indiferentes. Se escuchan tímidas risas sobre el silencio que se ha formado. Finalmente, y ante la negativa del conductor a continuar a pesar de los intentos de los profesores por convencerlo, se llama por teléfono a los padres de los alumnos para que vengan a recogerlos. En cuanto éstos llegan, la bronca y el revuelo que se arma no gira en torno a una petición de responsabilidad y explicaciones a los chavales, sino al conductor del autobús: “¿Cómo te atreves a joderle la excursión a mi hijo? Tiene derecho a disfrutar”. Y también a los profesores: “¡Pero si sabes que es un chico de sobresalientes!” Y como broche final otro padre nos advierte: “Voy a publicarlo ahora mismo en mis redes y que se entere todo el mundo de esta vergüenza”.

He querido empezar con esta viñeta basada en un hecho sucedido en un centro de Galicia, como un modo de intentar reflejar las dificultades que se viven en los centros educativos más allá de las propias aulas. Unas dificultades que podemos contextualizar de diversas formas, pero que nos remitirán a su vez a las distintas soledades presentes en el sistema educativo, en estrecha relación con la aparición de un Otro de la tecnología y la productividad que pervierte el lazo social y que deja a sus protagonistas en una

posición mucho más vulnerable al desamparo y al trauma. Asistimos así a la soledad del cuerpo docente, la soledad virtual del alumnado, y la soledad infantil de los padres. Paradójicamente no plantearemos eliminar el significativo soledad sino reconducirlo a lo que Jorge Alemán llama “soledad: común”, aquella que no aboga por el todos iguales sino por la diferencia absoluta, la singularidad de cada docente, alumno y padre; efectivamente solos en su tarea, sin un saber preestablecido, pero a la vez pudiendo acompañarse en esa irreductible singularidad. ¿Es posible construir y fomentar una comunalidad que parte de la división subjetiva del sujeto, de la soledad de cada uno, de lo diferente? ¿Es posible a su vez asumir esa singularidad sosteniéndonos en un discurso que apele a un Otro de la solidaridad, un discurso que haga de pantalla (otro tipo de pantalla...), de cobertura, de envoltorio contra los encuentros traumáticos inevitables?

Decía J.-A. Miller (2002) que lo que actualmente está afectado es “la forma de vivir juntos, el vínculo social”. Vemos sujetos “desarrumados, dispersos... sin puntos de referencia”. Aparentemente las redes nos conectan y nos unen pero paradójicamente asistimos a un individualismo feroz. Las situaciones de aislamiento absoluto de algunos estudiantes nos evoca el fenómeno “hikikomori”, ya descrito en Japón hace algún tiempo (precisamente una de las cunas de la tecnología), con chicos y chicas que se encerraban en sus habitaciones y no salían nunca, rodeados exclusivamente de objetos tecnológicos. A su vez, este aislamiento que ahora vemos también aquí en nuestros jóvenes, se acompaña de una especie de inexistencia o negación del pasado y del futuro. Se vive (o se pretende vivir) en un presente absoluto de goce, sin deuda simbólica, sin un sentido que proteja. Cuando los discursos pierden consistencia, cuando únicamente nos guiamos por la ferocidad y la deshumanización de la productividad y la tecnología, ese envoltorio protector de lo simbólico se agujerea y se multiplican los traumas y los problemas “de salud mental”.

## **LA SOLEDAD GLOBAL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO**

Puede resultar o parecer contradictorio hablar de soledad cuando estamos inmersos en una época de hiperconexión, exposición y presencia absoluta. La clínica, sin embargo, nos muestra que esta presencia absoluta, este empuje a la totalidad se revela como un goce mortífero que no deja lugar al deseo. Porque sabemos que para desear, algo tiene que faltar. Contra esta tendencia, abogamos por un Otro humanizado y solidario, permitiendo el tiempo y el espacio del pensar y del decir, no exclusivos pero sí inherentes al discurso analítico.

Decíamos en las líneas precedentes que el sujeto moderno parece vivir en un presente continuado, sin pasado ni futuro. El trasfondo es que el olvido, la pérdida, no está permitida. La concepción del ser humano como una empresa que tiene que optimizarse para lograr una cada vez mejor producción está en el centro de todas las propuestas. Para ilustrar nuestra reflexión nos serviremos de dos ejemplos literarios. Primero hablaremos de Funes, el célebre personaje del cuento de Borges que fue obsequiado con el don (o la maldición) de no olvidar nada jamás. Podremos compararlo con el contexto sociocultural actual en el que todo es grabado o fotografiado y expuesto públicamente, como si no hubiese derecho al olvido. Kimmy y Sammy Diore, personajes de los Reyes de la Casa de la escritora Delphine De Vigan, nos servirán de modelo literario actual.

## ¿PASADO?

Jorge Luis Borges, escritor, ensayista, poeta y traductor argentino nacido en Buenos Aires en 1899 y fallecido en Ginebra en 1896, publicaba, en su libro *Ficciones* (1944), el relato de Funes el Memorioso. Como ya sabemos, el protagonista se cruza en uno de sus viajes con una persona conocida por ser el cronómetro humano, capaz de percibir de manera exacta el paso del tiempo, siendo consciente de cada segundo y de cada minuto. Esta persona sufre un trágico accidente que sin embargo despierta en su mente un extraño don: el de la memoria total. “Antes era yo un desmemoriado... como todos” dice Funes. Pero ahora “más recuerdos tengo yo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo. Incluso mis sueños son como la vigilia de ustedes... Hacia el alba: mi memoria, señor, es

como un vaciadero de basuras...”. Como ya se puede intuir, este don no lo es tal, porque recordarlo todo no solo no es tan práctico y positivo, sino que puede convertirse en un infierno, en un sin sentido.

Un paciente de cincuenta años, diagnosticado de esquizofrenia por su psiquiatra, me hace ver su “memoria fotográfica”, su “capacidad para recordarlo absolutamente todo” repitiendo con todo lujo de detalles escenas y situaciones de su vida. En un momento de la sesión, abandona el asiento de la consulta y se pone a lamer el suelo del despacho. De vez en cuando me mira. Le pregunto qué hace y me dice que está limpiando con la lengua los orines del cuarto de baño, tal y como le obligaba a hacer su madre. Después se levanta y enumera mecánicamente toda la lista de teléfonos de una vieja guía. Es así cómo se calma, es su manera de ponerle un dique a ese real traumático que lo invade. Tras la sucesión de números, empieza con las palabras y definiciones de un diccionario, y después con los huesos del cuerpo humano...

Regresemos por un instante a Funes el Memorioso. También nos decía Borges en su cuento por boca de su personaje que “había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín... Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar...” Y es que en efecto, sabemos que para poder pensar se necesitan, entre otros elementos, además de una mente auxiliar que opere una función alfa bioniana, un tiempo y un espacio. Podríamos plantearnos si el sistema educativo es capaz de encarnar esa mente auxiliar, si permite que se dé ese tiempo y ese espacio, en una época en la que la exigencia de resultados, habitualmente en forma de memorización y repetición mecánica, lo obturan todo.

## ¿PRESENTE?

No podemos obviar ni abstraernos de los cambios radicales que la tecnología ha introducido en la vida de los niños y adolescentes a los que atendemos. Uno de los efectos que observamos con el uso cotidiano y masivo de ciertas aplicaciones informáticas es que se ha modificado la vivencia de un límite claro entre el mundo íntimo y el mundo compartido. La delimitación entre lo público y lo



privado es casi inexistente. La grabación y exposición continuada de la vida de los niños y adolescentes los encadena a una conexión permanente con sus vivencias, visualizadas (y expuestas) una y otra vez, como en una especie de memoria total asistida que nos evoca a una versión Funes 2.0, no dejando tampoco ni tiempo ni espacio para tramitar el olvido y la pérdida. Y es que el objetivo parece ser ese: que nada se pierda. Pero si nos detenemos por un momento a pensarlo, entendemos que lo perdido no es lo olvidado, es el fundamento mismo de la memoria. Actualmente, bajo la égida de lo que Lacan llamó el pseudodiscurso capitalista, podemos ubicar la constitución del sujeto ya no determinada por un consentimiento al límite que ésta implica. Asistimos claramente a un rechazo de los límites. Hoy triunfa el “todo es posible”, o lo que es lo mismo: “nada es imposible”. Además, comprobamos que a este rechazo, en cierto modo articulado al sentimiento de omnipotencia infantil, la tecnología suele servir de apoyo contribuyendo a esa misma quimera del “todo es posible”.

Delphine de Vigan es una escritora francesa nacida en Boulogne-Billancourt en 1966, con unos cuantos premios a sus espaldas, que publica en 2022 su novela *“Los reyes de la casa”*. En ella dos niños son grabados y fotografiados por su madre desde sus primeros años, convirtiéndose en un negocio lucrativo para la familia. La autora nos describe a una “niña exhibida de la mañana a la noche, ...a la que podía verse en chándal, en pantalones cortos, con vestido, en pijama, disfrazada de sirena o de hada, una niña cuya imagen había sido difundida hasta la saciedad...”, o en palabras de otro personaje: “esa gente no conoce la palabra intimidad, mire cómo graban a sus hijos, recién salidos de la cama, frente al bol del desayuno o directamente en el baño... no me lo invento, basta con ver las imágenes...”

Entendemos que para un adolescente actual, poder compartir su realidad con sus pares a través de las redes puede permitirle salir de cierto aislamiento. Pero también sabemos que ciertos límites son peligrosos, y cruzarlos puede llevar a perder la intimidad y a verse y sentirse vulnerable y desprotegido. Estas nuevas formas de comunicación favorecen relaciones líquidas, casi gaseosas... La supuesta red que sostiene en

realidad no está, o es demasiado virtual. Uno tiene seguidores y amigos en la red de turno, pero está sólo con su aparato.

Una paciente adolescente me habla de los cientos de seguidores y “likes” que tiene en una red social. En sus fotos se muestra prácticamente desnuda. Muchos le escriben con proposiciones de todo tipo que por un lado la atemorizan y por otro le atraen. Viene a consulta refiriendo, paradójicamente, un agudo sentimiento de angustia, vacío y soledad. El departamento de orientación del instituto le aconseja tratamiento psicológico tras agredir física y verbalmente a una profesora que “se atrevió a quitarme el móvil en clase”. “Dame el móvil de una puta vez, zorra de mierda”. Después un empujón, y otro. “¿No ves que lo necesito? ¿No ves que me estás provocando un ataque de pánico?”. Los padres acompañan a su hija a la consulta. Mientras ella habla, también miran en varias ocasiones sus propios dispositivos. “No se nos puede achacar nada. Le hemos dado todo y sabe que estaremos ahí siempre, haga lo que haga”, remarcan. En muchas ocasiones comprobamos que los padres, más que intentar algún tipo de comunicación intergeneracional con sus hijos, también se evaden con sus mismos aparatos (cada uno con su objeto). A veces participan activamente, como en la novela de De Vigan, potenciando e incluso prácticamente restringiendo la vida de sus hijos a ese mundo virtual.

Esta adhesión constante a las pantallas, a estos dispositivos electrónicos nos hace replantearnos un nuevo marco en el día a día de nuestras consultas. Diría que la clínica actual nos aleja del FORT-DA freudiano y nos sitúa más bien en un DA absoluto. Dicho de otro modo, en un “estar aquí siempre conmigo”. Como la memoria de Funes, como las pantallas de los Reyes de la casa. Podemos decir, siguiendo a Luis Kancyper en “Angustia y poder en la confrontación generacional”, que la presencia excesiva, bajo la forma de una supuesta generosidad incondicional (de los padres y de las aplicaciones tecnológicas) posibilita en realidad el ejercicio de un control omnipotente”. Cuando unos padres se sitúan en esta posición se requiere desmentir la presencia del odio, de la ambivalencia y de la falta. Nuestro contexto social parece querer otorgar a sus hijos una especie de universo exento de angustias, materializar la creación artificial de un

mundo sin conflictos. Pero sin embargo diríamos que estamos en la época de la angustia. Sabemos que cuando se cubre y se aniquila toda sensación de falta y se sofoca el odio y la ambivalencia, necesarias durante el trabajo de separación del objeto, se eliminan los límites espaciales y se generan relaciones adictivas. Y es que en ocasiones una adicción puede estar mostrando un fracaso en el establecimiento de un territorio espacial y temporal propio, secreto e íntimo.

Es obvio que los cambios sociales siempre implican cambios en la clínica. Lo que nos encontramos hoy en nuestras consultas y en los centros educativos son muchas más patologías del acto y del pensamiento. Ya no estamos en el remordimiento de la época victoriana en la que Freud elaboró su obra. Ahora se actúa en vez de pensar. Pero la tesis freudiana, más que nunca, sigue vigente: actuar sustituye a pensar. Por eso los llamados “trastornos de conducta” y las adicciones son el paradigma de la clínica actual.

## ¿FUTURO?

Como psicoanalistas no creo que debamos juzgar si los tiempos actuales son mejores o peores, ni idealizar con nostalgia el pasado. Sabemos que la tecnología puede ser un objeto que calma la angustia o un objeto angustiante, un refugio para un sujeto o una confrontación con algo hostil que se impone a través de la pantalla, un modo de conectarse con otros o un modo de desconexión, un entretenimiento puntual en un momento del día o una actividad que consume la mayor parte del tiempo... Como siempre, se tratará de ver cuál es la relación singular que cada uno establece con el objeto tecnológico. Y sobre todo, se tratará de ofrecer un lugar y un tiempo de pensar, un lugar de conversación posible. Señala Luciano Lutereau en *El Secreto de la Adolescencia. Clínica de la Filiación* que a los padres (y al contexto sociocultural y educativo de la época) nos cuesta admitir esos momentos de “hacer nada” que de algún modo son constitutivos de la adolescencia. Esa nada, en efecto, puede ser un tiempo de descompletar los ideales en el que se deja de hacer lo esperado. Cuando no hay lugar para ese tiempo y espacio de “nada”, a veces los ideales pasan a funcionar como imperativos. Y pensemos que el ideal actual pasa

por la maximización del sujeto-empresa. No es necesario culpar siempre a las pantallas y las redes sociales, lo vemos también en pacientes que, aún con un uso muy limitado o incluso inexistente de estas aplicaciones, no pueden quedarse quietos y van de un lado a otro anotándose en decenas de actividades, en una asimilación forzada al actual mundo hiperactivo de los adultos. Creo que estos jóvenes a veces también están sacrificando así su potencial creativo, su propio proceso elaborativo. Nos enseñaba Piera Aulagnier que es en el terreno del pensamiento donde va a librarse la más ardua lucha por la autonomía. Este terreno es hoy en día invadido y avasallado. El niño y el adolescente deben poder oponerse al poder materno, paterno, tecnológico, o de quien intente anular ese espacio, en cuanto a la preservación de sus pensamientos y secretos personales. Está en juego el desarrollo de un espacio psíquico propio. Sin ese espacio no habrá la autonomía psíquica y la intimidad necesaria para que se pueda generar la propia subjetividad. En la novela *Los reyes de la casa*, De Vigan hace hablar de esta manera a una Kimmy que ya se encuentra en su juventud: “Mi madre esperó un tiempo. Hasta que amainara la tormenta... Durante varias semanas, durante varios meses vivimos una especie de paréntesis. ¿Sabe? Era tan raro tener tiempo libre. Tiempo para aburrirse, tiempo para preguntarse qué íbamos a hacer, tiempo para no hacer absolutamente nada. Mi madre lo pasó fatal. Sentía pánico por si los seguidores se olvidaban... No estar continuamente visible significaba desaparecer.”

Por su parte, Funes, en su incapacidad de perder ningún detalle, en su hiperconexión total con sus recuerdos, también era incapaz de pensar, incapaz de separarse de “la cosa en sí”. Como hemos dicho, la clínica nos suele mostrar qué ocurre cuando el objeto está siempre presente, incluso cuando está ausente. Vemos una similitud y un marco de comprensión para patologías por las que nos consultan cada vez más: la presencia obsesiva del objeto-comida y del objeto-droga en la anorexia-bulimia o en la toxico-dependencia, por ejemplo. “La comida está siempre en mi cabeza” me dice una paciente, o “aunque a veces diga lo contrario para que me dejen en paz, la cocaína para mí está siempre ahí, en el coco”, me dice otro. Contra viento y marea, es decir, en un contexto sociocultural manifiestamente hostil con la

posibilidad de hacerse preguntas y dirigido hacia las certezas biotecnológicas, tendremos que orientar a los adolescentes, o a los docentes que nos consultan hacia la responsabilidad de sus respuestas sintomáticas (contra la idea de ser engranajes neuronales o máquinas-ordenadores que funcionan correcta o incorrectamente), buscando que puedan maniobrar separándose del imperativo de productividad y del goce ilimitado propio de nuestra época, del mandato contemporáneo de gozar siempre más, de consumir objetos y/o de transformarse en ellos. Tal y como le sucede a los reyes de la casa: Kimmy y Sammy Diore.

Si en el pasado el sistema educativo se valía de los ideales y los grandes relatos para reprimir el goce, actualmente asistimos a una mutación, un cambio en el que a cada goce le corresponde un ideal. Así, en muchos alumnos, en muchos pacientes, nos encontramos con sujetos parasitados por un exceso de goce y por un defecto de un Otro. La viñeta de la excursión con la que comenzábamos este trabajo es un ejemplo. Y sabemos que esa es la condición de fondo para las patologías del acto. Si en algo coincidimos los que nos dedicamos a la clínica es en la constatación del aumento exponencial de casos de funcionamiento fronterizo en los últimos tiempos. Casos en los que no hay encuentro con el Otro, sino solamente con el objeto de consumo. Se trata de anular la división como sujetos aunque en realidad se reproduzca de otra forma, por ejemplo mediante la imposibilidad de separarse de los aparatos electrónicos, pero con la diferencia de que esta división, no está subjetivada. Asistimos así a una clínica en la que el deseo parece anularse en un goce autárquico, autótrofo. Es un deseo abolido por el goce, por el odio puro hacia el Otro. No hay más que ir a los centros educativos, o a esas mismas redes para comprobarlo.

Hablábamos antes de las *Ficciones* de Borges. Podemos decir, desde nuestra perspectiva analítica, que operamos sobre ficciones en el decir del paciente buscando que se escuche alguna singularidad sobre éste. No se trata de forcluir la soledad inherente a la condición estructural del ser humano asumiendo un forzado “todos iguales” que borra la diferencia. Volvemos al planteamiento que daba origen a este trabajo: se trata de atender a la

singularidad de cada docente, alumno y padre; efectivamente solos en su tarea, sin un saber preestablecido, pero a la vez pudiendo acompañarse en esa irreductible singularidad. Nos encontramos con un montón de manuales y gurús que nos dicen cómo ser el mejor padre, la mejor madre, el mejor docente, el mejor alumno... Y también asistimos al reverso de este tipo de propuestas: la frustración, la soledad penosa de sentirse incapaz de alcanzar un ideal, la identificación con el fracaso. Una de estas escritoras/divulgadoras de este tipo de libros, habitual en charlas motivacionales en centros y programas de radio y televisión, se presenta desesperada y llena de rabia en mi consulta. Me muestra todo su currículum, todo su saber enlatado de recetas, para a continuación decir que “las hijas de puta de mis hijas no me hacen caso”, que “ha puesto en práctica todo lo que le dice a los demás que hagan... pero nada”. Me muestra después los moratones y arañazos de los golpes de sus hijas. Compañeros de su gremio se han encargado de tranquilizarla (y tranquilizarse) diciéndole que seguramente todo es cuestión de que las niñas vienen mal de fábrica, que es una cuestión genética, que seguramente son “psicópatas primarias”. Pero su frustración y soledad son enormes. Se siente y se identifica con el fracaso.

Nosotros no planteamos recetas “para todos”. Se hace presente, hoy más que nunca, la necesidad de construir una comunalidad que parta de la soledad de cada uno, de lo diferente. Surge entonces la pregunta de cómo construir una Comunidad Educativa a partir del exilio del goce, que no tenga como fundamento el mito fascista de volvernos de nuevo el Uno de la autoridad absoluta. Surge la pregunta de cómo partir de la experiencia de la soledad, de la imposibilidad, evitando a la vez que las soledades se vuelvan anárquicas, es decir, pura voluntad de goce como fin en sí mismo.

El ¿por qué no?, el “todo es posible”, como decíamos, se impone en el actual discurso tecnológico que planea sobre el sistema educativo. Se ha instaurado un nuevo gran Otro, mucho más feroz y despiadado, el Otro de la productividad y la técnica. Y aunque podamos debatir sobre si hay o no un abuso de tecnología en los centros educativos, no es cuestión de desdeñar sin más los avances tecnológicos. Lo relevante es que todos

esos vídeos e imágenes de los libros virtuales o de otras aplicaciones, se agotarán, se difuminarán hasta quedarse en nada si se asemejan más a una cantinela muerta, entumecida, vacía, que a algo vivo. El modelo de la informatización del saber y su ordenamiento productivo está mostrando toda su problemática. Wilfred Bion, en sus *Memorias del Futuro*, nos hablaba de unas memorias en donde se trasluce que el tiempo y la historia son ficciones estrechamente relacionadas con los propios deseos. Las aplicaciones llenas de imágenes, de historias, si bien tienen existencia material, no existirán a nivel subjetivo hasta que no se dé un tiempo y un lugar para una lectura particular que las haga existir. Y este movimiento estará vinculado al deseo.

## **LAS DISTINTAS SOLEDADES DE DOCENTES, PADRES Y ALUMNOS**

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿cómo afecta o qué relación tiene este nuevo contexto marcado por la tecnología y la productividad, así como por el presente perpetuo, en las distintas soledades que se viven en el sistema educativo? Como hemos señalado, asistimos a una institución educativa que se ubica bajo los ideales de la sociedad de consumo, con un rostro ausente, habitado por los ojos vacíos de la época, los ojos de una pantalla, de una aplicación sin vida. La idea nos remite a la madre que describe André Green cuando explica los funcionamientos limítrofes. Señalaba Green que en estos pacientes ha habido una falla en la función materna, pero no en el sentido de que ésta no estuviera presente físicamente. La madre está, pero no catectiza, no hay reflejo en su mirada. La madre es una figura “lejana, átona, casi inanimada” (Green, A., 1980). No se produce una investidura libidinal del niño. Creo que podemos imaginarnos a una figura similar cuando hablamos de la institución educativa. Y no es difícil pensar la profunda y extraña soledad autística que acompañan a una madre o a un docente así. Podríamos retomar las palabras de Françoise Dolto, cuando proponía hablar de una manera más amplia de “humanización de la vida” en lugar de educación, como una manera de hacerle la contra a una etapa en la que los seres humanos somos homologados a los objetos que produce la ciencia y reproduce el mercado, objetos a los que a

su vez nos atamos y nos emparejamos (Solano-Suárez, 2021).

En última instancia, parece que el modelo neoliberal y neo-tecnológico busca reducir la educación a una empresa que debe producir sujetos/objetos eficientes, productivos y competitivos. El principio de rendimiento se eleva al Ideal del yo. Este principio relega, suprime, los espacios y momentos de pausas, desviaciones, fracasos, crisis, que son, como sabemos los psicoanalistas, una parte crucial de cualquier proceso educativo.

La vigencia y el forzamiento de la comparación cerebro=ordenador es solidaria con la idea de que el alumno debe cargar el mayor número posible de archivos de acuerdo con el principio del máximo beneficio. Asistimos de nuevo a esa ausencia de humanización en la educación. Siguiendo con la comparación, si el alumno no consigue el objetivo habrá que derivarlo al técnico informático. El docente, en su soledad y en su frustración de conseguir un ideal de producción, certifica que el producto ha salido defectuoso. Habrá que ponerle un poco de metaanfetamina para que rinda mejor.

En cuanto a los padres, veíamos en la viñeta de la excursión la dificultad característica de la época de comportarse como adultos. Lo único que importa es que el chico “es de sobresalientes” y colgar lo que ocurre en Instagram. Asistimos a una generación que no quiere asumir la responsabilidad de la diferencia generacional, que aboga por un falso igualitarismo como modo de sortear una soledad vivida de modo infantil. Se sostiene una necesidad infinita de diálogo, de tal modo que un padre y un docente parece que tienen que poder decir y hablar de todo con sus hijos y alumnos sin límite, sin entender que así las palabras se vacían. Se degrada, o directamente se anula la relación entre lo que se dice y las consecuencias. El culto al individualismo y al narcicismo propio proyectado en los hijos deriva en una soledad insoportable, agresiva y hostil contra cualquiera que amenace esa burbuja.

Podemos pensar que la búsqueda de la maximización de nuestra vida-empresa, el someterse a una cultura de los resultados, podría verse recompensada por la exhibición del éxito que se mostraría al mundo. La utilización de las redes

sociales para este espectáculo es algo habitual... Pero el reverso de esta exaltación narcisista es que, como hemos visto, si hay fracaso, la identificación del sujeto es con el desecho prescindible, con lo que sobra, con la basura.

Para finalizar, diríamos que el alumno de la actualidad aún se asemeja, en la manera de afrontar su paso por el sistema educativo, al Agatón de *El Banquete* de Platón. Sabemos que Agatón evita afrontar la experiencia de los límites del conocimiento, pretendiendo recibir todo el saber de su maestro Sócrates. Ese lugar, hoy en día, lo podría ocupar ChatGPT (o similares). No estaría mal que alguna de estas IA respondiese algo parecido a las palabras de Sócrates. Podría ser una frase del tipo: "bueno sería, querido alumno, que el saber fuera de tal índole que sólo con ponernos en contacto se derramara de lo más lleno a lo más vacío..." Ese vacío está en relación con otro tipo de soledad, la que se opone a la ilusión actual que pretende hacer existir el saber como un todo completo. Como señala Recalcati, el saber del maestro "nunca es lo que colma la carencia sino más bien lo que la preserva". Ninguna IA, como hace Sócrates, podrá esquivar su ubicación como objeto imaginario depositario del saber.

Tendremos que asumir, entonces, que la soledad a la que no podemos renunciar es aquella que se refiere a la soledad del sujeto en su constitución, a su vacío. El sujeto surge como un vacío sin sustancia, sin posibilidad de ser representado en su totalidad por los significantes que lo instituyen. La soledad de cada uno de los miembros del sistema educativo será radical en la medida en que ninguna relación intersubjetiva ni ningún saber pueden cancelar de forma definitiva ese lugar vacío. Ese lugar vacío, que en el álgebra lacaniana toma la forma de la S tachada, está destinado a ser colmado por los significantes que lo representan, lo identifican o lo fijan a determinados mandatos o ideales. Este sujeto es inconcebible sin su relación al Otro que lo precede. El Otro del orden Simbólico (correspondiente a la estructura del lenguaje), siempre precede lógicamente al Sujeto. Sus historias, sus legados, sus herencias, quedarán siempre modulados por el juego combinatorio del significante, por mucho que la época intente fomentar un presente perpetuo y crear la ilusión del sujeto autogenerado. No podemos asumir que

un sujeto surja a partir de un solipsismo en el que uno es capaz de fundarse a sí mismo por medio de un acto reflexivo que lo posicione frente al mundo.

El común al que aquí nos referimos debe ser distinguido entonces de esas "propiedades comunes" o de lo que también podríamos llamar las manifestaciones imaginarias de lo común. Nosotros nos referimos a una soledad estructural u "ontológica", distinta de la soledad en sus manifestaciones como aislamiento, goce autoerótico, el delirio yoico, el narcicismo, la impotencia para salir de sí mismo, la tan manida autoestima... Sabemos que estas formas han sido colonizadas y mercantilizadas por los dispositivos del individualismo tecno-capitalista. Los psicoanalistas partimos de ese vacío estructural, de esa misma brecha e incompletud, en efecto, común a todos los integrantes del sistema educativo. Y a su vez sabemos que la manera de afrontar, de saber hacer con esa brecha será absolutamente singular en cada uno de ellos. Esa experiencia radical de soledad no será aliviada con las habituales recetas para todos, las formas preestablecidas de cómo educar, cómo aprender o cómo enseñar. No puede haber un tratamiento estándar porque no hay tampoco un sujeto estándar.

Se hace más necesario que nunca el paso por un Otro humanizado y solidario, permitiendo ese tiempo y ese espacio del pensar y del decir que caracterizan al discurso analítico.



## REFERENCIAS

Alemán, J. (2010): Soledad: Común. España: Ned Ediciones.

Bion W (1965): Transformaciones. Del aprendizaje al crecimiento. Buenos Aires: Centro editor de América latina, 1968. También en Valencia: Promo libro, 2001.

Bion, W. (1981). Memorias del futuro. Madrid: Julian Yebenes

Borges J.L. (1944) Ficciones. España: Debolsillo

De Vigan, D. (2022) Los reyes de la casa. España: Anagrama

Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. ([1938] 1940): Esquema de psicoanálisis. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu

Green, A. (1980): Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. España: Amorrortu.

Kancyper L. (1993): Angustia y poder en la confrontación generacional. Revista APA: pag. 1215-1233

Klein M. (1957): Envidia y gratitud. Obras completas. Barcelona: Paidós, 1988.

Knobel Freud J., Lutereau L. (2019) El secreto de la adolescencia. Buenos Aires: Letra Viva

Lacan J. (1949): El estadio del espejo como formador de la función del yo. Escritos 1. México: Siglo XXI, 1976.

Lacan J. (1958b): La dirección de la cura y los principios de su poder. Escritos 1 México: Siglo XXI, 1976.

Lacan J. (1962-63): El Seminario. Libro 10. La angustia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Lacan J. (1969-70): El Seminario. Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós, 1992.

Miller J.A. (2002): Intuciones milanesas. Política de Psicoanálisis, 30/31.

Recalcati M. (2003): La clínica del vacío. Italia: SEPS: Síntesis

Recalcati M. (2014): La hora de clase. Turín. Giulio Einaudi editore.

Solano-Suárez E. (2021): Tres segundos con Lacan. RBA-Gredos.

Winnicott D. (1958): Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Laia

# FRACASO ESCOLAR: ENTRE EL SUSPENSE Y EL SUSPENSO I

CAROLINA COBO PERALTA

## RESUMEN

El presente artículo es una extensión de la primera parte de la ponencia "Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso" que se expuso en las X Jornadas del Centro Psicoanalítico de Madrid, celebradas en el Ateneo el 16 de noviembre de 2024. El propósito es abrir interrogantes sobre la educación, el fracaso escolar, las palabras y esos jóvenes que, como funambulistas, andan suspendidos en una fina y tensa cuerda. Y que cada cuál saque sus propias conclusiones.

*"Mas esto no me impide reconocer el alto valor social que puede reclamar la labor de mis amigos pedagogos." (Prefacio para un libro de August Aichhorn, Freud, 1925)*

El origen de este artículo se encuentra en una ponencia que presenté junto a Almudena Hernández en las X Jornadas del Centro Psicoanalítico de Madrid, celebradas en el Ateneo de Madrid, que llamamos "Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso". Limitadas por el tiempo, tuvimos que reducir lo que queríamos contar, y cuando días más tarde se nos ofreció la oportunidad de publicarlo en la revista del CPM, decidimos escribir dos artículos, ya que cada una se había centrado en una parte del trabajo, y así poder adentrarnos un poco más en los interrogantes que aún seguíamos encontrando.

Nos cuestionamos si lo apropiado era escribir en primera persona, en plural o de manera genérica, y cuánto de una misma, de ambas o de un conjunto de personas y experiencias podía haber en el

trabajo, ¿dónde se originan las ideas?, ¿cuántas asociaciones fueron producto de nuestras conversaciones? ¿Cuántas palabras se deslizaron del campo público al privado y viceversa? Pensé en los múltiples interrogantes que nos regaló Cecilia<sup>1</sup>.

Almudena me habló de ella durante una conversación sobre las jornadas tras finalizar un grupo de supervisión al que acudíamos. Ese primer contacto con Cecilia, una adolescente de 16 años, me quedó grabado por el desenlace de la historia: los profesores y los profesionales del hospital de día dudaban de sus capacidades intelectuales, decían que podía tener un "retraso mental". Sin embargo, semanas más tarde, Cecilia sorprendió a todos (incluida a mí que escuchaba atenta el caso) sacando un 10 en una asignatura.

No fue casualidad que, tras este breve encuentro, la primera voz a la que nos dirigimos fue a Anny Cordié, ya que recordamos que para ella "los retrasados no existen"<sup>2</sup>.

El título de las jornadas, "Educación, psicoanálisis y salud mental" nos invitaba a pensar cómo contribuir y facilitar la escucha interdisciplinar para abarcar los desafíos que nos presenta la educación. Escucharnos dentro de nuestras diferencias, pero también intentar reconocer lo semejante. La pedagogía y el psicoanálisis, siendo praxis distintas, comparten el objeto de estudio, el

<sup>1</sup>Leer "Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso II" de Almudena Hernández en este mismo número de la Revista del CPM.

<sup>2</sup>Agradecemos a Lola Nevares y Albertina Galiano por facilitarnos la bibliografía del seminario de Psicopedagogía Psicoanalítica (AECPNA, 2024)



sujeto y la palabra. Y desde ese lugar común decidimos comenzar a pensar e interpelarnos.

La cercanía de las palabras “educación” y “psicoanálisis” nos generó cierta contradicción, ya que, en parte, coincidimos con Freud en que analizar, educar y gobernar son tareas imposibles. Esta afirmación suele relacionarse con el texto “Análisis terminable e interminable” de 1937, donde Freud dice:

*“Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar”<sup>3</sup>.*

Aunque, ya en 1925, podemos encontrar en el prefacio del libro “Juventud desamparada” de August Aichhorn, las siguientes palabras en referencia a la educación infantil:

*“Mi aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis ha sido muy escaso. Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles -educar, curar, gobernar-, y por otra parte, la segunda de ellas me tenía suficientemente embargado.”*

Sin embargo, no podemos quedar atrapados en las contradicciones. Nuestra tarea es entrar en ellas, pensarlas y, si es necesario, traducirlas, para que la balanza se incline hacia la comprensión. Entendimos que imposible no quiere decir irrealizable, sino que, como señala R.J. Elgarte, “alude a que no hay palabras ni representaciones que puedan cubrir enteramente la tarea de educar, a que no hay indicaciones; ninguna formación ni estudio académico basta para ejercerla correctamente. Solo en un tiempo a posteriori se podrá decir si hubo o no acto docente, por sus efectos.”<sup>4</sup>

Durante la conversación con Almudena, donde hablamos por primera vez de las jornadas y de Cecilia, le trasladé que las preguntas sobre

educación y psicoanálisis me empezaron a surgir en una actividad grupal de profesionales en la que participé hace varios años. Podría decir que surgió de un desencuentro. La conversación derivó en la exposición de un caso de un adolescente al que, consideraban, había que educar para hacerle entender lo perjudicial y dañino que era su “comportamiento”. Lo encontraron visualizando material pornográfico. Me sorprendió que se iniciase un debate sobre posibles medidas educativas, las palabras o frases que se podían utilizar e incluso en último término, qué castigo se podía imponer. Quizá, porque nuestra escucha se dirige hacia otros lugares, señalé que me parecía curioso que estuviésemos usando el término educar en vez de referirnos a pensar. Freud, en su texto “El malestar en la cultura” de 1930 ya hablaba de la naturaleza represiva y restrictiva de la educación. Bion hizo hincapié en la importancia de la contención, ya que era lo que permitía al niño dar sentido a lo que está viviendo, “introyectando” la experiencia de ser contenido por otro y así “elaborar su propia capacidad de pensar”. Lo que quería decir es que estábamos perdiendo de vista esa capacidad de pensar propia del sujeto.

Este señalamiento causó un tumulto entre varios miembros del grupo, que supongo eran educadores, junto con una sensación de extrañamiento por mi parte al no comprender el porqué del enfado. Más tarde pude entender que las palabras, o quizá lo que queríamos decir con ellas, tenían significados e interpretaciones distintas dependiendo de quién escuche. Desde entonces no he podido olvidar ese momento que me llevó a seguir profundizando en lo que quise transmitir. Y en este transcurso encontré autoras que comenzaron a colocar las palabras que construirían mi discurso.

Retomando la contradicción que suponía para nosotras, esta era mayor si pensábamos en el adulto. Entender que los sujetos de la educación de los que hablamos eran los niños y adolescentes allanó la tarea, ya que comprendimos que en el adulto la educación tiene unos matices diferentes. Françoise Dolto en el “Seminario de psicoanálisis de niños” de 1987 dice que el ser humano desde su vida prenatal está marcado por la forma en que se lo espera. Los padres, “al actuar como interlocutores y modelos naturales, alteran con

<sup>3</sup>Freud, S. (1937) “Análisis terminable e interminable”.Obras Completas, Vol. XXIII, Amorrortu Editores, pp. 211-254.

<sup>4</sup>Elgarte, R.J. Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N°6 (Diciembre 2009)

demasiada frecuencia en el niño el sentido preciso de las vivencias suscitadas por determinadas palabras.”

Por tanto, aceptamos que, inevitablemente, desde el inicio de la vida, el bebé se encuentra en un mundo dónde el deseo y el conocimiento es de otro, y aquí entraría la educación, pero, cuando llegue a ser adulto, ¿seguirá siendo así o existen otras posibilidades?

Hannah Arendt diría que a los adultos no se les puede educar, plantea, en *“La crisis de la educación”*, que quien quiera educar a un adulto en “realidad quiere obrar<sup>5</sup> como su guardián y apartarlo de la actividad política”. Para ella la verdadera meta de la educación en política sería “la coacción sin el uso de la fuerza.”

Explica que las utopías políticas “muestran lo natural que parece comenzar un nuevo mundo con aquellos que por nacimiento y naturaleza son nuevos”, pero olvidan que para el nuevo el mundo siempre será más viejo. Es decir, las generaciones crecen en un mundo viejo, de modo que, “prepararla para un nuevo mundo, significaría que se les quiere quitar de las manos a los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo”. Lo que ocurre es que “en lugar de unirse a sus iguales asumiendo el esfuerzo de persuasión y arriesgándose a fracasar se da una intervención dictatorial fundada en la superioridad absoluta del adulto”.

Por tanto, parece que por muy buenas que sean nuestras intenciones, en los niños la educación también ejerce cierta violencia simbólica, que aceptamos en todas las culturas para “inscribir a los recién llegados”<sup>6</sup>. Piera Aulagnier detectó dos tipos de violencias : en este “inscribir”, podemos encontrar la “violencia primaria”, aquella que “en<sup>7</sup>

un campo psíquico se impone desde el exterior a expensas de una primera violación de un espacio y de una actividad que obedece a leyes heterogéneas al yo”, es una acción necesaria que contribuye a la futura constitución del yo. Esta violencia impone en la psique ajena un pensamiento producido por el deseo de quien lo impone, pero que responde a una necesidad a quien le es impuesto. La demanda surge del deseo de uno y la necesidad del otro.

Y esta es la razón por la que no es posible ejercer esa coacción en los adultos, porque con nuestra llegada al mundo ya pasamos por ese lugar, los adultos ya estamos educados. No es que no podamos aprender, sino que nosotros decidimos la significación y el alcance de lo que aprendemos, no como los niños, que encuentran una “intencionalidad de cambio y una presión para lograrlo”<sup>8</sup>. La política atraviesa a todos los<sup>8</sup> ciudadanos, incluidos los niños, y no son pocos los profesionales de la enseñanza que se quejan de tener que adaptar su forma de enseñar a las ocurrencias políticas del momento (dependiendo del partido de turno), ya que consideran que perjudica el aprendizaje del alumnado.

Otra diferencia es que en los niños tienen cabida las normas y los límites. El adulto no es que no tenga límites, pero está en una posición de igualdad con respecto al maestro. El profesor solo pone al alcance los contenidos culturales o académicos a los que no ha tenido acceso y el sujeto adulto toma sus propias decisiones. El ejemplo más cercano lo encontramos en el enfoque de la formación del CPM. A continuación explico por qué lo considero así.

La formación del CPM consta de 3 años de seminarios donde se hace un recorrido por diferentes autores y teorías psicoanalíticas sin adscribirse a una corriente. Esto se traduce en que cada profesor enseña según su propio criterio, según su modo de entender la teoría y la práctica; en definitiva, “cada maestrillo tiene su librillo”. Al finalizar la formación se invita a los alumnos a realizar dos trabajos para poder ser miembros del CPM. Cuando nos anunciaron en las jornadas como miembros en formación, algunos compañeros se

<sup>5</sup>Arendt, H.(1996). La crisis de la educación. En H. Arendt, Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política, Ediciones Península. (pp. 185-208)

<sup>6</sup>Tizio, H. (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. p.(27)

<sup>7</sup>Castoriadis-Aulagnier, P. (2004). La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu editores.

<sup>8</sup>Tizio, H. (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa

sorprendieron ya que llevamos muchos años vinculadas al CPM, teníamos un recorrido profesional y pertenecíamos a otras asociaciones llevando menos años en ellas.

Sin embargo, el rito del CPM, nos invita a decidir cuándo queremos pertenecer a este lugar. Permite que el deseo surja, no como una imposición académica, no como un “lo que hay que hacer para seguir”, más bien como una decisión propia, donde, semanas, meses e incluso años después de terminar la formación, en algún momento, surge una idea, una pregunta, en definitiva, el deseo.

La educación es necesaria en el desarrollo del ser humano, pero hay que tener muy presente que los niños y adolescentes tienen que prestarse a que se ejerza esa violencia simbólica sobre sí mismos para aprender. Los psicopedagogos dicen que es contra la violencia de la barbarie. Podemos atisbar que la educación se entrelaza con la cultura y la política de una época. Y en ocasiones puede emerger la otra violencia de la que habló Piera Aulagnier, la “violencia secundaria”, donde hay “un exceso por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento del Yo” y se apoya en su precedente, la<sup>9</sup> violencia primaria. Es una violencia ejercida contra el yo, ya sea por un conflicto con otro “yo” o con un discurso social que intenta oponerse a toda suerte de cambios que pudieran producirse en los modelos por él previamente instituidos.

Y de ahí la necesidad de que surja el deseo, de que el adolescente se apropie de él, y para ello es necesario que el sujeto tenga la posibilidad de enfrentarse a la dificultad. “Poner en sus manos su propio aprendizaje en vez de adiestrarlo desde fuera”<sup>10</sup>.

Quintiliano, al que podríamos considerar un revolucionario de su época (y de otras) nacido en el año 35, afirmaba que el deseo de aprender depende solo de la voluntad, “donde no cabe violencia”. Rechazaba los castigos violentos a los

estudiantes<sup>11</sup>, consideraba que las alabanzas y el amor al maestro, que poco a poco ha de transformarse en amor a la asignatura, eran más eficaces. Sin embargo, también hay un compromiso por parte del aprendiz, ya que, aunque la obligación de los maestros es enseñar, la de los estudiantes es “mostrarse dóciles a aprender, ya que lo uno sin lo otro nada vale.” Además, adaptaba sus métodos a las circunstancias y capacidades individuales del alumnado. Señalaba la importancia de que los estudiantes encuentren por sí mismos las respuestas, y que el maestro debía estar dispuesto siempre a “responder a lo que se le pregunta y a preguntar a los que no lo hacen”. Defendía la educación continua y parece ser que animaba a leer todo lo posible tras acabar los estudios ya que sabía que *ayudaba a hablar mejor*<sup>12</sup>.

Pero ¿cómo es posible transmitir el conocimiento? Violeta Nuñez tomando las ideas de Herbart plantea que la transmisión de los contenidos educativos “necesita de un agente para que el destinatario pueda apropiarse de algo, aprender”. Estos contenidos<sup>13</sup> necesitan de “la figura, la presencia y los cuerpos de los maestros, los agentes de la educación”. Los contenidos culturales son pues el nexo entre el agente y el sujeto de la educación, haciendo una función de bisagra, “separan en tanto que unen, permitiendo así instaurar la distancia necesaria entre educadores y sujetos de la educación, lo que conformaría el vínculo educativo”.

Es necesario que el educador esté situado a una buena distancia frente al sujeto de la educación, para que así la cultura pueda mediar y producir sus efectos. Este enfoque me hizo pensar en los profesores que no marcan una distancia con los alumnos, ¿podría influir en la construcción del vínculo educativo? También, en el vínculo que algunos padres mantenían con los estudios de sus hijos. Qué difícil tuvo que ser para Cecilia, que

<sup>11</sup>Quintiliano, nació en el año 35 en la actual Calahorra y escribió “Instituciones oratorias”, tras veinte años de enseñanza y práctica.

<sup>12</sup>Vallejo, I. (2019) El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela. pp.. (289-361)

<sup>13</sup>“El vínculo educativo” de Violeta Núñez en Tizio, H. (2003) Reiventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona. Gedisa.

<sup>9</sup>Castoriadis-Aulagnier, P. (2004). La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu editores

<sup>10</sup>Cordié, A. (1998). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión.

durante varios cursos fue alumna de su madre. Me preguntaba si a ella le ocurrió como a Arthur, un caso de Cordié donde “el síntoma fracaso escolar era lo que aproximaba a la madre y al hijo, lo que los liga a uno y otro, definitivamente, aquello que los alinea”. La autora se pregunta cómo podría Arthur “afirmar su independencia”, ya<sup>14</sup> que sería “separarse de su madre, y en el fondo, él sabe que no puede renunciar a su síntoma sin poner en peligro el equilibrio materno”. ¿Qué lugar podría ocupar la cultura y<sup>15</sup> la educación sin esa distancia? ¿Cómo puede influir en el trabajo de separación? Y, por último, si eran necesarios la presencia y el cuerpo, ¿cómo es el cuerpo y la presencia que encontramos en las nuevas tecnologías? Me preguntaba si podría ayudar a entender los problemas actuales derivados de su (ab)uso, no solo en los hogares, sino en la propia escuela, que implementó programas educativos de algo que, quizá, no comprendía.

Estas pinceladas sobre el concepto de educación nos avanzan la dificultad de la tarea, tanto para el educador como para el adolescente, en el que nos centraremos. Con esta concepción sobre la educación presente, buscando bibliografía, llamé mi atención el hecho de que la construcción fracaso escolar aparecía en la mayoría de los artículos sobre educación, y me interesó conocer su procedencia.

En *El infinito en un junco* Irene Vallejo nos cuenta que, en el transcurso de la historia, cuando se abandonó la oralidad, el lenguaje experimentó reajustes. “La prosa se convirtió en el vehículo de un sorprendente universo de hechos y teorías”. Según la autora esa ampliación de perspectivas estuvo en el origen de la historia, la filosofía y la ciencia. Aristóteles eligió la palabra teoría y el verbo correspondiente Theorein, que en griego alude al acto de mirar algo. Nos plantea que “el oficio de pensar el mundo existe

gracias a los libros y la lectura, es decir, cuando podemos ver las palabras, y reflexionar despacio sobre ellas, en lugar de solo oírlas pronunciar en el veloz río del discurso.”<sup>16</sup>

Sabemos que la palabra “fracaso” está documentada en español desde el siglo XVII. Concretamente, se fecha en 1615 con el significado de “frustrarse, tener resultado adverso”. Dicha palabra es derivada del verbo fracasar, que procede del italiano fracasare<sup>17</sup>.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española encontramos las<sup>18</sup> siguientes connotaciones:

Fracaso. De fracasar.

1. Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio.
2. Suceso lastimoso, inopinado y funesto.
3. Caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento.
4. Disfunción brusca de un órgano.

Sinónimos: fiasco, malogro, derrota, chasco, decepción, naufragio.

Antónimos: éxito, triunfo.

Al observar que los antónimos eran éxito y triunfo, entendí que hablábamos de ideales, de valores, ya que, “el fracaso, opuesto al éxito, implica un juicio de valor, y este valor es función de un ideal”. ¿Y de quiénes son esos ideales? Mayoritariamente los de la familia y los de la cultura, ya que el “sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia”. Aunque a

<sup>14</sup>Cordíe, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión. p. (67)

<sup>15</sup>Cordíe, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión. p.(73)

<sup>16</sup>Vallejo, I. (2019) *El infinito en un junco*. La invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela p.(105)

<sup>17</sup>Joan & José A. Pascual. 1980-91. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, 6 vols (Madrid: Gredos).

<sup>18</sup>Real Academia Española. 2014. Diccionario de la lengua española, 23rd edición (Madrid: Espasa). Available at: <http://dle.rae.es/>.

veces, algunas personas, como Cecilia<sup>19</sup>, deciden no seguir ese programa.

Por tanto, si en contextos educativos, se utiliza la construcción fracaso escolar en referencia al rendimiento académico de los estudiantes, el fracaso escolar ¿es un malogro, una caída o ruina, una disfunción? Nos preguntábamos ¿de quién es el fiasco, la derrota y la decepción? Además, nos encontramos que la palabra fracaso posee un sentido resultativo, es decir, incide en el resultado (infructuoso). ¿Quién fracasa?

“Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño que no “sigue”, porque en la escuela es necesario seguir: ante todo seguir el programa — que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento— seguir a su clase, no alejarse del rebaño”<sup>20</sup>.

Es importante tener presente que el sujeto expresa su malestar en el lenguaje de su época, cuando manifestamos que en la actualidad hay más casos de “fracaso escolar”, TDH, etc. ¿de qué estamos hablando exactamente? ¿Qué está ocurriendo con el vínculo educativo?

El rechazo que me generaba la palabra “fracaso” desencadenó asociaciones de otros términos que también se utilizan en contexto escolares, cuyas connotaciones tienen unos matices interesantes a considerar, nos referimos a las palabras suspender y suspenso:

Suspender. Del lat. suspendĕre.

1. Levantar, colgar o detener algo en alto o en el aire.

Sinónimos: colgar, enganchar, pender, caer.

2. Detener o diferir por algún tiempo una acción u obra.

Sinónimos: detener, aplazar, anular, cancelar, interrumpir, diferir, suprimir. Antónimo: reanudar.

3. Embelesar.

Sinónimos: embelesar, fascinar, asombrar, maravillar, admirar, arrobar, embeleñar, extasiar, obnubilar, subyugar, impedir.

4. Privar temporalmente a alguien del sueldo o empleo que tiene.

Sinónimo: inhabilitar.

5. Negar la aprobación a un examinando hasta nuevo examen.

Sinónimo: jalar, puyar, quebrar, raspar, tronar, aplazar, pepenar, cepillarse, catear, revolver, cargar.

Antónimo: aprobar.

6. Dicho de un caballo: Sostenerse con las patas delanteras en el aire.

Suspenso/a. Del lat. suspensus, part. pas. de suspendĕre 'suspender, colgar'.

1. Admirado, perplejo.

Sinónimos: perplejo, asombrado, atónito.

2. Que está suspendido.

3. Calificación que no llega al aprobado en un examen o una materia. Sinónimos: insuficiente, aplazado.

Antónimo: aprobado.

4. Suspense.

Sinónimo: suspense.

La conexión y semejanza fonética de los términos suspenso y suspense es muy sugerente. Ambas palabras pueden usarse para referirse a esa “expectación impaciente o ansiosa por el desarrollo de una acción o suceso, especialmente en una película cinematográfica, una obra teatral o un relato”. *El Diccionario panhispánico de dudas* nos dice que la diferencia es que suspense “es una voz tomada del inglés que se usa sobre todo en España, en cambio suspenso se usa en América”. Tropezar con el hecho de que<sup>21</sup> la palabra suspense, tal y como la usamos, procede de voces inglesas, me llevó a recordar que uno de los representantes del

<sup>19</sup> Cordié, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión p.(22)

<sup>20</sup> Cordié, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión p.(9)

<sup>21</sup> Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd>

suspense, Alfred Hitchcock, explicó la diferencia entre el suspense y la sorpresa de la siguiente manera:

A.H. "Nosotros estamos hablando, acaso hay una bomba debajo de esta mesa y nuestra conversación es muy anodina, no sucede nada y de repente: "bum", explosión. El público queda sorprendido, pero antes de estarlo se le ha mostrado una escena completamente anodina, desprovista de interés. Examinemos ahora el suspense. La bomba está debajo de la mesa y el público lo sabe, probablemente porque ha visto que el anarquista la ponía. El público sabe que la bomba estallará a la una y sabe que es la una menos cuarto (hay un reloj en el decorado); la misma conversación anodina se vuelve de repente muy interesante porque el público participa en la escena. Tiene ganas de decir a los personajes que están en la pantalla: «No deberías contar cosas tan banales; hay una bomba debajo de la mesa y pronto va a estallar». En el primer caso, se han ofrecido al público quince segundos de sorpresa en el momento de la explosión. En el segundo caso, le hemos ofrecido quince minutos de suspense. La conclusión de ello es que se debe informar al espectador siempre que se puede, salvo cuando la sorpresa es un «twist», es decir, cuando lo inesperado de la conclusión constituye la sal de la anécdota"<sup>22</sup>.

No sorprende que los sinónimos de suspense sean *intriga, emoción, tensión, angustia, incertidumbre, suspenso, suspensión...*

Y de ahí, surgió una pregunta: ¿qué había entre el suspense y el suspenso? el suspense, esa emoción incierta llena de intriga y angustia, que puede ser transmitida, y el suspenso, que en España sugería un significado diferente al de otros lugares. Suspenso que para los padres y profesores muchas veces son una sorpresa.

Rodulfo plantea que el adolescente tiene que llevar a cabo una serie de pasajes o<sup>23</sup> trabajos, la palabra trabajo nos evoca imágenes simbólicas de la mitología, como los trabajos de Hércules y Sísifo,

<sup>22</sup>Truffaut, F. (1991). El cine según Hitchcock. Ediciones Akal. p.(59)

<sup>23</sup>"El adolescente y sus trabajos" Rodulfo, Ricardo. En Rodulfo, R. (2005). Estudios clínicos. El significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Buenos Aires. Paidós.

ya sabemos que la dificultad es parte imprescindible del aprendizaje; y además, nos permite pensar la adolescencia desde un lugar diferente al cronológico, ya que, para que estén en la adolescencia tienen que estar cumpliendo una serie de trabajos, no podemos determinar una edad concreta. Comparto con el autor que el concepto de trabajo permite "restituir algo que le pertenece al sujeto, su propio trabajo psíquico, su actividad, el sujeto deja de ser una víctima atrapada en una estructura". Y para pensar estos pasajes, podemos imaginar la travesía de un funambulista.

El *pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar*, es una metamorfosis, ya que se da una transformación interna de estos dos polos. El adolescente que lleva a cabo este trabajo se encuentra con una situación nueva, es la primera vez donde lo extrafamiliar deviene más importante que lo familiar. Pero no siempre es así, y cuando no se da hay que preguntarse qué es lo que no se está produciendo de lo extrafamiliar. En esta época aparece la figura del amigo, al que se considera una transformación del objeto transicional, funcionando como un articulador entre la oposición familiar/extrafamiliar, suavizando sus efectos. Winnicott acuñó el término objetos transicionales y fenómenos transicionales para designar "la zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación del objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta". Es un medidor simbólico de la<sup>24</sup> presencia materna durante su ausencia. Permite tomar contacto, primero con la madre y luego con el mundo, siendo un signo de madurez. El objeto transicional inaugura el espacio de la creatividad y de la experiencia cultural.

El pasaje o la transformación del yo ideal, es un pasaje relacionado con los duelos, donde se produce un desplazamiento del yo ideal al ideal del yo. El pasaje de lo fálico a lo genital, en la adolescencia la iniciación sexual es un "acontecimiento estructurante, algo se termina de escribir y algo se resignifica en cuanto a la vivencia de satisfacción". También nombra el trabajo de repetición transformada de los tiempos del

<sup>24</sup>Winnicott, D.W. (1971). Realidad y juego. Editorial Gedisa (2008) p 18

narcisismo. En el pasaje del jugar al trabajar, se tiene que dar una articulación inconsciente donde el trabajar herede lo lúdico, retransformándolo, ya que, si no es así, el campo del trabajo en el futuro se expone a ser pura adaptación. En el pasaje del desplazamiento a la sustitución, es donde se define si algo queda en la categoría de lo reprimido o si va a sufrir cierto grado de sepultamiento.

La adolescencia es una etapa de resignificación edípica, donde tienen que transitar por todos estos pasajes. Si los tiempos no son cronológicos, la pausa quizá no es fracaso, solo pausa. ¿Qué escuchan los adolescentes de nosotros, que han fracasado?

La educación, siendo necesaria, tiene cierta imposición y si en ese camino que insistimos que tienen que transitar, obligados, se detienen, utilizamos el término fracaso. Además, la palabra fracaso, parece ser que desde su origen conserva el mismo significado, ¿esto quiere decir que los fracasados han sido siempre los mismos? Si una palabra, o un discurso puede ser aplicado a cualquier persona, en realidad, no habla de nadie.

¿Podrían encajar mejor otros términos? Pensemos en el uso de los participios<sup>25</sup> suspendido y suspenso. Ambos provienen del verbo suspender y este del latín *suspendere*, pero tienen usos diferentes, la alternancia de participios regulares e irregulares es un fenómeno común en español, denominado doble participio<sup>26</sup>:

*Suspendido* es un participio regular que se usa más como un verbo y por tanto, mantiene las acepciones del verbo suspender “diferir, privar temporalmente o detener en el aire”. Por otra parte, *suspenso*, es un participio irregular que se usa más como un adjetivo o sustantivo y al no tener carácter verbal, carece de sentido transitorio. El verbo es movimiento, acción, por ende, proceso. En definitiva, “suspendido” sugiere que algo está en un estado de acción o proceso, mientras que

“suspenso” se refiere a un estado que ya no está en movimiento, un estado más definitivo<sup>27</sup>.

Al llegar a este punto, las asociaciones que iban surgiendo y un encuentro con mi amigo Jose, doctor en física, me llevó a indagar en uno de los experimentos más<sup>28</sup> interesantes de la física cuántica, el experimento de la doble rendija<sup>29</sup>.

El experimento de la doble rendija consiste en proyectar o lanzar una fuente de luz o partículas sobre una pantalla, introduciendo a mitad de camino un obstáculo con dos aberturas idénticas separadas por una distancia pequeña. Las dos aberturas son las dos rendijas, llamémoslas rendija A (a la izquierda) y rendija B (a la derecha). El experimento consiste en observar el patrón o marca que la fuente deja en la pantalla cuando a mitad de camino se encuentra la doble rendija.

Hay dos regiones, la región 1 va desde la fuente hasta el lugar donde se encuentran las dos rendijas, y la región 2 va desde las dos rendijas hasta la pantalla. Cuando la fuente emite luz o partículas, estas primero atraviesan la región 1 hasta llegar a las dos rendijas. Luego una parte de ellas es absorbida por el obstáculo mientras que otra parte atraviesa la región 2 hasta llegar a la pantalla. Para concluir se observa la marca que la luz o las partículas dejan en la pantalla, como cuando se revela un carrete.

<sup>25</sup> Agradezco a Isabel García Ortiz, profesora y doctora en filosofía (Universidad Queen Mary de Londres) sus conversaciones, atención y escucha en la búsqueda del origen de las palabras.

<sup>26</sup> Svensen, K. (2013). Los dobles participios en español: Estudio de corpus (Master's thesis, Universitetet i Tromsø).

<sup>27</sup> Luque Toro, L. (2019). La función sustantiva del participio de pasado en español. In Voces dialogantes. Estudios en homenaje al professor Wlaczestaw Nowikow; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>28</sup> Jose Carrasco, doctor por la Universidad Complutense de Madrid con la tesis “Exact results on quantum many-body systems in one dimensión” (2019).

<sup>29</sup> Video sobre el experimento de la doble rendija: <https://www.youtube.com/watch?v=9X0jN3sz3sl>



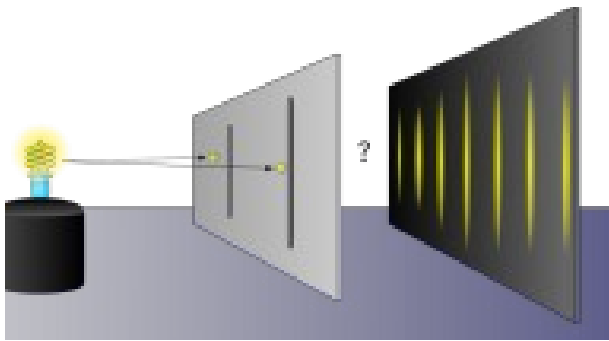


Imagen del blog [teoremas.club/la-importancia-del-experimento-de-la-doble-rendija/](http://teoremas.club/la-importancia-del-experimento-de-la-doble-rendija/)

Cuando la fuente emite luz, el patrón observado en la pantalla se conoce como “patrón de interferencia”, esto se demostró en el experimento de Thomas Young en 1801. Este patrón es el mismo que obtendríamos si reemplazásemos la fuente original por dos fuentes de luz, una en cada rendija.

¿Qué ocurre cuándo este experimento se realiza con fuentes que emiten partículas con masa? La primera vez que se realiza el experimento de la doble rendija con electrones fue en 1927 por Thomson y Davisson-Germer de manera independiente. Demostraron que el “patrón de interferencia” que se observaba también correspondía a sendas fuentes de partículas simultáneas en las rendijas A y B. ¿cómo puede ser que proyectiles que son lanzados uno a uno, atraviesan la región 1 y la región 2 y lleguen a la pantalla como si hubiesen emitidos por dos fuentes simultáneas de proyectiles, una en cada rendija? La física explica este fenómeno en base al principio de la “dualidad onda partícula” de DE Broglie.

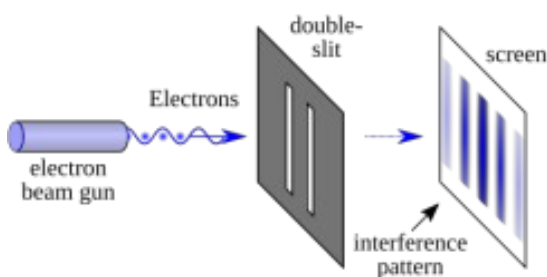


Imagen de [es.m.wikipedia.org/wiki/Experimento\\_de\\_la\\_doble\\_rendija](https://es.m.wikipedia.org/wiki/Experimento_de_la_doble_rendija)

Parece que preguntar por qué rendija pasa el proyectil no tiene sentido, entre otras razones, porque no es posible saberlo, ya que en el momento en que se hace una medición u observación, el sistema cambia su comportamiento, como si fuese consciente de que le observan. Esto es así porque la “función de onda” del electrón se caracteriza por una “superposición” de las “funciones de onda” asociadas a las rendijas A y B. En cierto sentido no sería incorrecto decir que “el ser” del proyectil/electrón es la “superposición” y, desde luego, su posición (“el estar”) no queda determinado, ya que hasta que no se produce una observación la partícula puede existir en múltiples estados.

Es importante remarcar que el “patrón de interferencia” observado, que se explica matemáticamente con la “función de onda” tipo “superposición” que caracteriza “el ser” de las partículas, es muy distinto al que obtendríamos si, por ejemplo, la mitad de los electrones estuviesen determinados a pasar por la rendija A y la otra mitad de los electrones estuviesen determinados a pasar por la rendija B, (es decir, si “el estar” de los electrones estuviesen determinado al llegar a las rendijas).

Podríamos pensar que el experimento de la doble rendija demuestra que la “esencia” del electrón puede ser una “superposición” de las esencias asociadas a “estar en la rendija A” y “estar en la rendija B”. Y esta manera de combinar “esencias” mediante este objeto matemático llamado “superposición” nos lleva a pensar en una nueva ontología, una nueva manera de pensar el mundo<sup>30</sup>.

La “esencia” de un electrón en “superposición” de las “funciones de onda” asociadas a las rendijas A y B es distinguible de la “esencia” de un electrón que

<sup>30</sup>Si hablásemos de manera matemática podríamos decir que el ser humano ha descubierto que el mundo puede describirse de manera precisa usando la ontología asociada a “combinaciones lineales complejas en espacios de Hilbert”, es decir, a “superposiciones”, y estas “superposiciones” son esencialmente diferentes (y distinguibles experimentalmente) de la suma probabilística de las partes”. Conversaciones con Jose Carrasco, 2025.

la mitad de las veces “está en la rendija A” y la otra mitad de las veces en la rendija B. No es simplemente “estar aquí” unas veces y “estar allí” otras veces.

Quizá el adolescente conoce algo que no conoce ni el niño, ni el niño de los padres, ni los padres, ni el colegio, ni la sociedad en suspense y por supuesto, tampoco los psicoanalistas. El adolescente que está suspendido entre dos mundos, experimenta algo que los que están inmersos en cada uno de esos dos mundos exclusivamente, o primero están en uno de esos dos mundos (todos hemos sido adolescentes) y luego en el otro, no experimentan. Es una nueva realidad, hay algo que el que está en la superposición de las dos experimenta que los otros no perciben. Es una situación especial que puede dar lugar a evoluciones y cambios interesantes, a algo genuinamente nuevo.

¿Estar suspendido es como estar superpuesto?  
¿Podríamos decir que lo que hay entre el suspense y el suspenso es una superposición?

Para intentar evocar lo que quiero transmitir, cogeré prestadas unas palabras de Anne Dufourmantelle que describen la imagen y las sensaciones que emergieron de<sup>31</sup> todo lo que se ha ido narrando:

Estar en suspenso es detener el aliento. Y mirar lo más atentamente que se puede lo que simplemente está allí, lo que se le ofrece a uno en la presencia de las cosas.

La puesta a prueba está en este equilibrio conquistado en el vacío, ya que se puede romper en cualquier momento. El funámbulo corre el riesgo de una caída, sobre todo cuando se inmoviliza, cuando se ejercita en mantenerse allí, casi sin moverse. Es su propio impulso que retiene y que, sin embargo, le podría devolver la estabilidad. Como buen funámbulo, prefiere intentar ese milagro de un suspenso apoyado en la cuerda. Se podría decir que espera, pero es otra cosa.

---

<sup>31</sup> Dufourmantelle, A. (2019). Elogio del riesgo. Nocturna editora/ Paradiso editores. pp.(27-28)

La suspensión no es un tiempo detenido antes de que ocurra algo, sino que es el suceso mismo; la entrada en ese tiempo íntimo donde en realidad la decisión ya fue tomada sin que nadie lo sepa aún.” En 1957, en “Consejos a los padres” Winnicott comienza diciendo: “el título de este capítulo tal vez resulta algo equívoco. Durante mi vida profesional he evitado sistemáticamente dar consejos, y si logro cumplir mi propósito aquí, quienes lean esta sección se sentirán también menos inclinados a brindarlos”.

Quizá, lo más valioso que podemos transmitir a los educadores es nuestra propia experiencia como psicoanalistas. En nuestro camino profesional hemos ido descubriendo que hay que aceptar que hay cosas que se escapan de nuestra comprensión, y con suerte otras las iremos entendiendo con el tiempo, porque es imprescindible acompañar el tiempo del adolescente. Aceptar este no saber mejora nuestra escucha.

Freud decía en Análisis terminable e interminable, 1937, que “no puede pedirse, es evidente, que el futuro analista sea un hombre perfecto antes de empeñarse en el análisis, esto es, que sólo abracen esa profesión personas de tan alto y tan raro acabamiento. Entonces, ¿dónde y cómo adquiriría el pobre diablo aquella aptitud ideal que le hace falta en su profesión?”. La respuesta fue aconsejar análisis a los psicoanalistas y también lo recomendó, en otra ocasión, a los profesores. Pero esta<sup>32</sup> experiencia no puede ser impuesta, ya que lo interesante es querer saber sobre uno mismo, porque nos facilita poder entender al otro. El trabajo y el trato con adolescentes puede llevarnos a otros lugares que son nuestros y no de ellos, y distinguir lo del otro y lo de uno es muy importante.

Aceptar que pueden surgir miedos y poder trabajarlos es indispensable, ya que, a cualquier profesional que trabaje con menores, esos temores les pueden llevar a no afrontar el trabajo con los padres o figuras simbólicas, como el jefe, la institución o la propia ley educativa.

---

<sup>32</sup> Freud, S. (1932/1979). Conferencia nº 34. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. En S. 32 Freud, Obras completas 22. Buenos Aires: Amorrortu editores. p.(138)

Se dice que la adolescencia es la última ocasión que tenemos de intervenir antes de lo ya terminado de estructurar, intervenir cuando algunas cosas están en trámite de estructuración y antes de lo ya consolidado. Podríamos añadir que es la última ocasión de educar, en el término amplio de la palabra, educar como decía Freud, que, aunque como ya sabemos señaló la imposibilidad de esta empresa, en la conferencia 34 nos dice que “la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (frustración)”. *“Se trataría de transitar por el estrecho margen entre la interdicción y el dejar hacer.”*<sup>33</sup>

Y entre todas las imágenes pudimos ver a un adolescente funambulista suspendido en superposición.



---

<sup>33</sup> Elgartee, R.J. Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 33 1668-4753 Vol. VI N°6 (Diciembre 2009) p.(318)

# EL FRACASO ESCOLAR: ENTRE EL SUSPENSO Y EL SUSPENSE II.

## Reflexiones desde la teoría y la práctica.

ALMUDENA HERNÁNDEZ HIDALGO

*Gracias a Laura P. y a Susana G., fieles escuderas del psicoanálisis en las consultas y en la vida.*

### ABSTRACT

Una revisión teórica de diferentes autores de textos relacionados con el psicoanálisis y el fracaso escolar ayuda a entender que la situación social actual atraviesa a los adolescentes en su posición frente a su futuro. Este texto plasma la dificultad a la hora de posicionarnos como terapeutas en una clínica influenciada por el capitalismo, sin perder de vista el protagonismo que es necesario ofrecerle a la escucha de poner el acento en la decisión de hacerse responsables. Una revisión de conceptos de la teoría psicoanalítica ayuda a entender qué ocurre con el deseo de los adolescentes a la hora de enfrentar sus elecciones. Revisitando autores clásicos y modernos se entiende cómo más allá de lo social hay procesos psíquicos internos que ocurren en nuestros pacientes que atraviesan el fracaso escolar que es importante tener en cuenta a la hora de la práctica. Este texto es una reflexión desde la clínica que invita a pensarnos como terapeutas frente a la crisis mundial actual que vivimos como sociedad impregnada de catástrofes, guerras, crisis medioambiental, economías precarias y dificultad para acceder a los bienes de primera necesidad.

Este trabajo surge de la presentación en las X Jornadas del Centro Psicoanalítico de Madrid que tienen lugar en el Ateneo de Madrid en Noviembre de 2024: Educación y Salud Mental. Surge junto a

una compañera de formación Carolina Cobo, autora de la parte I del presente artículo, a la que conozco desde hace más de 10 años. La idea nació de una conversación clínica después de un grupo de supervisión grupal al que asistimos mensualmente sobre una paciente del hospital de día donde trabajo, Instituto psiquiátrico Montreal, Cecilia (una adolescente de 16 años) que nos abrió la posibilidad de pensar sobre los interrogantes del fracaso escolar en la clínica. Es un hospital de día especializado en adolescentes de entre 14 y 18 años aproximadamente, dónde trabajamos desde una orientación psicodinámica. Se realiza un acompañamiento terapéutico intensivo a nivel grupal y familiar y, en mis años de experiencia, he visto que el principal motivo de derivación es una ruptura con el ámbito académico debida a un deterioro de esta área de la vida del paciente. Surgieron entre las dos tantas preguntas y diferencias que generaron un deseo en mí de querer saber y entender qué hay detrás de los pacientes que llegan al hospital de día con una historia de fracaso escolar. Ya que el fracaso escolar empieza por ser lo más visible en el malestar psíquico y en la mayoría de los casos el motivo de consulta de los padres, y de las propias instituciones, pues en última instancia parece que debido al propio fracaso hay una inadaptación a la vida.

La principal contradicción con la que me encuentro es mi posición política en contra de la cultura del

éxito capitalista y la realidad de la clínica en la que observo diariamente esta inadaptación a la funcionalidad de las exigencias básicas, que tiene que ver con una estructura psíquica determinada, que impide a mis pacientes hacer algo con su deseo. La situación perversa del sistema educativo, que cada vez más genera cabezas no pensantes y cómo se posicionan ellos, si es que ni siquiera pueden hacer esta reflexión, o si deben, o si quieren, son cuestiones que me generan inquietud constante en la práctica. La cronicidad de sus posiciones marcará su futuro, por lo que sin darme cuenta me he posicionado como terapeuta ejerciendo un maternaje clínico (teniendo en cuenta la transferencia), narcisizando a muchos de ellos, dándoles un empujón para que ese fracaso no dominara toda su esfera psíquica y personal, y *desnarcisizando*, siguiendo a Freud en “Duelo y Melancolía”, donde desarrolla la idea de la retirada de la libido (1), a muchos otros, ofreciendo algo de la castración para que sus ideales frustrados no se los comieran. Un poco de esto y medio kilo de lo otro, con una balanza interna generada desde la escucha. Esta posición me ha acompañado en la práctica y siempre me ha generado esa inquietud e incertidumbre y algo de duda sobre mi quehacer clínico. Porque se trata de algo mucho más complejo. Lo que me llevó a investigar bibliográficamente y clínicamente sobre cómo las diferentes estructuras clínicas pueden funcionar de manera diferente frente al ámbito académico, al fin y al cabo, cómo enfrentan los adolescentes desde su padecer psíquico el criterio de realidad de los “estudios” que ofrece una sociedad capitalista.

Está claro que la situación actual que nos envuelve es en cierto punto dramática, tomando las reflexiones de Manuel Fernando Cabrera Jiménez “el estado de bienestar está en crisis” (2) y de Anna L. Tsing (3). El término de fracaso escolar está cargado de capitalismo moderno, y hacerse cargo de su futuro es hoy más que nunca un camino lleno de minas. Es desde 1980 que la educación deja de ser un privilegio. Tomando la referencia del texto de Juan Manuel Fernández Soria “La carta a los maestros y el laicismo escolar de la III República francesa” (4); Jules Ferry instauro la instrucción laica y obligatoria cuyo objetivo era establecer la libertad, suprimiendo las distinciones de clase mediante la educación del pueblo, y es

precisamente a partir de ese momento histórico cuando se empieza a poder hablar de fracaso escolar. Paradójicamente esta medida puesta en acción para poder poner al alcance de todos el pensamiento crítico, actualmente ha sido utilizada en muchos casos de manera perversa por políticos y gobernantes. Así como en países “en vías de desarrollo” la educación es una utopía, en muchos países occidentales parece más bien una distopía. Hay “libertad” para poder elegir entre cientos de especialidades y modalidades. Comprender esto no es tarea fácil, pues el mensaje es “puedes ser lo que quieras pero no vas a ser nadie”. Todos formamos parte del sistema y hacernos conscientes de la ambivalencia que marca nuestros tiempos es una tarea difícil. Por un lado hay una gran oferta que puede ofrecernos muchas posibilidades, y también una sensación de fugacidad que nos arrasa. Pero la posición que ocupamos como adultos que acompañan a los pacientes que padecen este fracaso escolar debe de ser en todos los casos la de hacerlos protagonistas, porque son ellos los responsables de hacerse cargo de responderse la pregunta: ¿Qué hacer con todo esto? Para así poder enfrentarse a su deseo de saber y entender qué de ellos mismos está implicado en el proceso de construirse como sujetos dentro del mundo que les rodea.

Trabajo con sujetos y por ello tienen su propia estructura psíquica y su propio inconsciente. Y no es lo mismo no entender, que no atender, que ser despistado, que hacerlo todo a última hora, que no organizarse, que estar distraído, que no despertarse para ir a clase, que “pirarse de clase” con los compañeros, que no querer ir a clase por los compañeros, que no aprobar un examen porque no se ha estudiado, que haber estudiado y quedarse en blanco, que aprobar unas asignaturas y suspender otras, que no coger apuntes o perderlos. No es lo mismo engancharse a un profesor que odiar a otro o a todos, u odiar a los compañeros que tenerles pánico, que no es lo mismo sacar un 4 que sacar un 1.

Hacer el ejercicio de colocarme enfrente de los adolescentes en consulta dejando la posición de derrotada es una tarea difícil. Todos los días escuchamos en las noticias o leemos en los diarios que los jóvenes tienen el futuro teñido de

dificultades que, si las contemplamos desde una perspectiva psicoanalítica, se trata de dificultades de separación, porque trabajar e independizarse está resultando imposible. Y es un hecho, una realidad objetiva, un criterio de realidad; pero, aún así, son ellos los que tienen que hacerse responsables. Una paciente ha hecho un gran trabajo de individuación y separación de sus padres. Tiene 26 años y acudió al hospital de día porque le quedaban 2 asignaturas de 2º de bachillerato que no conseguía aprobar desde hacía más de 2 años y se quedó encerrada en casa. Actualmente ha finalizado los estudios de FP de Técnica de Sonido y al terminar después de buscar trabajo durante un año, bloqueada también en ese proceso de individuación y subjetivación, ha empezado a trabajar en Primark. Ahora tiene quejas de la empresa y es anticapitalista, valiente contradicción que apunta hacia su salud psíquica, sabe que no hay otra manera de irse de casa, y de algún modo se ha hecho protagonista de su historia. Aquí pienso en el refrán “aprovechando que el Pisuerga pasa por Valladolid”, un entramado de identificaciones y crisis de padres e hijos que quizás aprovechen la situación económica y social actual para de ninguna manera separarse. Y no se me ocurre una mejor manera para ponernos en acción que, desde nuestro oficio, poder escuchar a nuestros pacientes desde la teoría psicoanalítica, ya que no se trata de decir a nadie lo que tiene que hacer, eso ya lo sabemos de sobra. Nuestra tarea es la de acompañar a nuestros pacientes en procesos internos escarpados que ayudan a que puedan colocarse en un lugar en el mundo diferente. Y de eso se trata, de que tomen decisiones propias.

Investigando sobre este fenómeno de fracaso escolar he encontrado diferentes posiciones de diferentes autores que ponen el foco en lo social como subyugador de lo personal. Para Carlos Unzueta (5), el fracaso escolar es “un síntoma moderno marcado por la ciencia y el capitalismo”. Miguel Ángel Fabra (6) añade: “El fracaso escolar se ha convertido en un síntoma contemporáneo si nos atenemos a la preocupación tanto de las familias como del colectivo docente y político relacionado con la educación”. Y Anny Cordié (7) afirma sin dudar que “el fracaso escolar es un síntoma social”. Y vuelvo a encontrarme en esa posición en

la que observo un fracaso social, inapelable, pero para trabajar no me sirve. Y he llegado a la conclusión, siguiendo a Martín A. (8), de que el fracaso escolar, si de momento mantenemos este término, es un fracaso de todos, fracasa el sistema, fracasa la política, fracasan las instituciones, fracasan los profesores, fracasan los psicoanalistas, fracasan los padres, pero, objeto de este trabajo, no podemos olvidarnos que el que fracasa también es el adolescente. Tomando las palabras de Tatiana Andrea Fernández en su texto “Una mirada psicoanalítica al fracaso escolar” (9), “no actúa con convicción (si no en muchos casos para seguirle el juego a los Otros), y no está comprometido con el hecho, porque no es suficiente con declararse comprometido con los estudios, se trata de su deseo, y del saber, y o hay un lugar posible para el saber o no lo hay, porque el saber moviliza el deseo atravesando al sujeto”. Por eso el adolescente debe de hacerse cargo de esta parte, y tiene que construir su propia historia, una en la que él sea protagonista. Aprender tiene que ver con poder incorporar algo que no se sabe y hacerlo nuestro, integrarlo en nosotros, y para ello es necesario y debemos estar dispuestos a ponernos en juego a nosotros mismos. La situación actual de conflictos bélicos varios, estado de nuestro planeta, subida de precios, inaccesibilidad a la vivienda, catástrofes ambientales, pandemias, etc. presenta un panorama desolador y el adolescente lucha contra este sentimiento de derrota anticipada. En esta tesitura, posicionarse como protagonista demanda un especial empeño.

Sigo con la inquietud, de que tener en cuenta lo social en la clínica y viceversa, quizá sea un ideal cómo terapeuta y ciudadana que parece difícil de alcanzar. Teniendo esto en cuenta, pensando a Sanín (10), me quedo con lo que escribe sobre el fracaso escolar: “el fracaso escolar es un tipo de síntoma que sólo puede ser descifrado en el dispositivo analítico, a través de su articulación con otros significantes, y es en esa articulación en la cual reside la verdad que él encierra”.

Realizo un recorrido bibliográfico por autores psicoanalíticos clásicos, pensando en el deseo de saber, la pulsión relacionada con el aprendizaje. Apoyándome en el texto de Elisabeth López Restrepo (11) “Fracaso escolar, una lectura desde el

psicoanálisis”, desde los inicios de la teoría psicoanalítica se han elaborado conceptos clave para poder entender qué sucede en la psique de mis pacientes. En primer lugar, en “Tres Ensayos sobre la teoría sexual infantil” de 1905 (12), Freud desarrolla la teoría que tiene que ver con la pulsión epistemofílica, que tiene implicación con la tarea de investigación del niño. Y podemos decir con Frison, Roxana y Gaudio (13), que es la pulsión que conduce a querer saber, y está relacionada con la preguntas más antiguas de la humanidad infantil “La diferencia sexual anatómica, de dónde vienen los niños y la escena primaria”. Freud advierte sobre la importancia de las respuestas de los adultos, y me planteo ¿Cuáles son las respuestas de los adultos en la actualidad? En la clínica, me encuentro en muchas ocasiones respuestas en las que no existe ninguna represión y la falta de límite entre adulto e hijo bloquea el querer saber, a veces con un “sabiendo” demasiado, que provoca angustia y la relación con la falta queda afectada. En el libro de Massimo Recalcati “El complejo de Telémaco” (14) se habla de una situación crítica en la crianza en las que existen padres-hijos-amigos. En la clínica veo cómo este no representar la ley, es decir no hacerse cargo del lugar de adulto que transmite unos límites claros que ayuden a la estructuración del yo, provoca una confusión generacional que afecta en lo académico, pues el deseo no se sabe de quién es. Sería algo así como *no te exijo nada porque eres tan especial que tú tienes que saber lo que tienes que hacer. Así yo me deshago de mis responsabilidades como adulto*, responsabilidades que tienen que ocupar los hijos. Vemos en la clínica un doble mensaje, *se quien quieras pero sé el mejor*. Continuo nombrando la sublimación, la pulsión sexual sublimada en el aprendizaje, en el texto “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” de 1910 (15) Freud señala la desviación de las pulsiones sexuales a fines artísticos o intelectuales. Este mecanismo adquiere especial importancia en la latencia, etapa donde comienza su andadura el menor por la escuela y donde se observa en la clínica que comienzan los primeros diagnósticos de TDAH o TEA y se pueden a su vez predecir futuras situaciones de fracaso escolar. Continúo con Lacan como introductor de “lo simbólico” (16). La adquisición del lenguaje en la fase fálica muestra nuestra capacidad de simbolización, capacidad que permite

al ser humano crear y manejar diversas imágenes mentales y representaciones simbólicas de la realidad que van más allá de la experiencia o del contacto directo con el entorno. Y muestra también las fallas en su desarrollo que influyen en el propio proceso de aprendizaje. Freud introduce la importancia de los vínculos con los profesores e iguales en el texto “Psicología del Colegial” (17) de 1914, donde habla del vínculo docente-estudiante y expone cómo en los primeros años de vida, el menor fija, con sus padres y hermanos, la forma y el tono afectivo de sus relaciones que marcarán sus vínculos futuros. Freud explica también cómo los profesores e iguales serían personajes sustitutos y su relación con ellos estará marcada por la infancia. Para finalizar este recorrido voy a exponer brevemente cómo Lacan y la “Teoría de los cuatro discursos” (18) de 1969 profundiza en el vínculo docente-estudiante e introduce cómo influye la posición del profesor en el fracaso escolar. En este texto formaliza las cuatro maneras posibles de establecer vínculo o lazo social entre dos o más seres hablantes. En todas ellas deberán ponerse en juego necesariamente cuatro elementos: 1º, un sujeto faltante o deseante; 2º, un ideal-amo (enigmático e imperativo); 3º, un saber; y 4º, un objeto de goce perturbador. Entre los 4 discursos (El discurso del amo, discurso universitario, discurso analítico y discurso histerico) nos interesa el discurso universitario, que nos habla de cómo se produce un cambio en el orden del saber, del “todo saber” y cómo cuando el profesor se instala como erudito y el alumno no se autoriza como sujeto de saber se facilita la aparición del fracaso escolar.

Para seguir profundizando en la clínica, quiero compartir que he observado tareas psíquicas y procesos que se repiten en los adolescentes en crecimiento que escucho cuando hablan de fracaso escolar, tanto ellos como sus familias. En gran parte de su discurso está de fondo su relación con la castración, que siempre tiene que ver con su historia infantil y con cómo ha atravesado su complejo de Edipo, siguiendo a Freud en el texto “Análisis de la fobia de un niño de 5 años” (19) que desarrolla teóricamente el *complejo paterno*, el lugar del niño en el deseo de la madre y la relación que ocupa en tanto a la ley paterna establece cómo se relaciona con la falta y su relación con el saber es diferente. Es en este momento donde, tomando las



palabras de Elisabeth López Restrepo (11), considero importante que nos detengamos para poder reflexionar cómo en relación al atravesamiento del complejo de Edipo, según cada estructura psíquica clasificada, podemos pensar en cuál es la relación con el saber de una u otra:

- “En la neurosis, la represión puede contener sintomáticamente el “no querer saber de algo” del orden de lo sexual, que es desplazada al campo escolar cómo una inhibición intelectual”.
- “En la perversión, la lógica del “sí, pero no”, característica de la desmentida, deriva en lo escolar como “un saber del profesor que se niega”, no permite “un ser en falta” que venga a operar el conocimiento”.
- “En la psicosis, el mecanismo de forclusión en relación con el aprendizaje sería un “no poder saber”, mecanismo que deja al sujeto fuera del aprendizaje”.
- En la patología límite, teniendo en cuenta mi experiencia con estos pacientes, estaría el “no quiero saber nada pero lo quiero saber todo”.

Para continuar, es imprescindible pensar en el narcisismo. En cómo ha sido narcisizado nuestro paciente, cómo en ese lugar el saber toma un peso u otro, cómo las calificaciones pueden llegar a ser lo que sostiene su narcisismo, o el de sus padres, y puede generar un nivel de autoexigencia que bloquea el aprendizaje. Escucho a pacientes que se encierran en sus casas porque no han sacado un 10, porque como decía una paciente “si no saco un 10 no soy nada”, y yo añado, o les quitas el falo a tus padres. Escuchando esto me encuentro con pacientes que hablan del “miedo a no saber” y, se preguntaba otra paciente “¿y si no soy suficientemente lista?”. Y teniendo esto en cuenta, el primer paso para poder atreverse a saber es asumir que no sabemos, y esta herida narcisista en la medida que se va superando puede ayudar a acercarse al aprendizaje. En muchos casos, si tenemos delante un narcisismo frágil identificado con un ideal omnipotente que se tambalea fácilmente si no se alcanza; ese dolor se hace insoportable y se quiebra en lo académico. Una paciente llegó un día llorando desconsolada porque

le habían puesto un 6 en física. Su madre de origen brasileño había dejado el país para mudarse a España con 3 hijos y su marido porque le habían ofrecido un puesto mejor en su empresa. Aquí observamos la persecución de un Yo ideal, siempre inalcanzable. Es muy importante señalar el proceso de subjetivación, que es de lo que en realidad estoy hablando cuando insisto en pensarlos como protagonistas. Es el proceso de individuación de las figuras paternas y la tarea de romper con sus ideales y poder soñar con los suyos propios, ideales del yo que son el verdadero motor a la hora de enfrentarse a la tarea de estudiar. Según Margareth Mahler en su libro “El nacimiento psicológico del Infante humano” (20), es a partir de los 3 años cuando el niño logra completar el proceso de separación-individuación. En la adolescencia revisita este proceso según Ricardo Rodulfo, “el adolescente tiene que atender a una subjetividad más grande” (21). Hay procesos internos de entramados de identificaciones y desidentificaciones que en la relación con los padres están cargados de lealtades y ambivalencia en los afectos que dificultan esta separación. La madre de un paciente, en las entrevistas familiares decía que no era nada exigente con su hijo, que ella sólo quería que diera lo mejor de sí mismo, que sabía que podía ser el mejor. El paciente se revolvía en la silla y no decía nada, pero, a solas, podía hablar de lo culpable que se sentía no haciendo feliz a su madre. En todos estos procesos nombrados, está lo familiar. El paciente está atravesado por ello y es importante tener en cuenta que al trabajar con adolescentes se trabaja con el narcisismo de los padres. Teniendo esto en cuenta, el fracaso escolar estaría relacionado con el ideal familiar, lo que los padres desean para sus hijos, que tiene que ver en muchas ocasiones con lo que ellos no pudieron realizar y supondría conservar su propio narcisismo. Un ideal que está presente antes del propio nacimiento del hijo, enmascarado de que tengan “lo que ellos no han tenido”, es decir, “que les den lo que ellos no han podido ser”. Cómo afirma Miguel Ángel Fabra (7), “el niño puede quedar así atrapado en esta situación en la que es llamado a reparar algo de la castración de los padres”. En el mejor de los casos, acompañamos a nuestros pacientes a responderse *¿qué es mío, qué es de mis padres, qué me quedo, de qué me deshago, quien soy, quien quiero ser*. Para

finalizar este análisis hay que desarrollar y tener presente que el adolescente está en un proceso que desencadena ciertos conflictos psíquicos, y en el proceso de resolverlos, se pueden tener algunos problemas académicos. Es un momento de desestructuración del Yo provocado por una serie de cambios que irrumpen en el campo de la sexualidad. Seguramente no le interesa saber sobre física, inglés, ciencias naturales o matemáticas, y lo que desea saber es lo que le sucede a su cuerpo, qué es la sexualidad y cómo vivirla. Entonces el deseo se vuelve un asunto que pasa por su cuerpo exclusivamente, es un deseo que se dirige a sí mismo; tenemos delante Rodolfo en su texto “Los trabajos del adolescente” (21), menciona como uno de los trabajos de la adolescencia es la “repetición transformada del narcisismo”. Nos encontramos en la clínica cómo es complicado para el entorno del paciente discriminar entre la propia adolescencia y la salud mental: “no sé si tiene el pavo o me está tomando el pelo”. En muchas ocasiones me encuentro con padres que evitan que la adolescencia de sus hijos se despliegue. En otras, en contraste, los padres potencian el proceso, dándoles una comprensión y libertad desmedida; en ambos casos es importante tener en cuenta cómo fueron sus propias adolescencias, las adolescencias de los padres, y que se escuchen en consulta, aportación del método de “la doble escucha” de las autoras Ana María Caellas, Susana Kahane e Iluminada Sánchez en su libro “El quehacer con los padres” (22). Esa rigidez de “no seas adolescente, por favor” lleva en muchas ocasiones a una sobreadaptación de los pacientes o, en contraposición, a una rebeldía extrema con el fin de poder identificarse como “adolescentes orgullosos”. En cualquier caso, todo va dirigido al Otro. Por ejemplo, en la versión “sé adolescente y experimenta la vida” nos encontramos con pacientes asumiendo responsabilidades sobre ellos mismos que no son capaces de sostener. Profundizando en el fracaso escolar desde lo interpersonal, dejando en este caso la envoltura sociopolítica, sigo hacia las profundidades del psicoanálisis, y voy a compartir las reflexiones de dos autoras actuales: Anny Cordié y Elisabeth López Restrepo, que me han ayudado a entender que “los fracasados no existen”.

En su tesis “Fracaso escolar: “Entre inhibición, síntoma, insumisión al Otro y mensaje histérico”, Elisabeth López Restrepo (11), examina diferentes significados en la psique de nuestros pacientes del fracaso escolar.

- En primer lugar se puede pensar cómo síntoma, psicoanalíticamente hablando, entendiendo que “hay una verdad inconsciente detrás que podría desvelar la verdad subjetiva, sería en este caso una metáfora. Hay una participación del sujeto en la elección inconsciente frente al deseo del Otro al posicionarse como síntoma que responde a una falla en la estructura familiar”.
- En segundo lugar aporta casos en los que este fracaso se trata de una *inhibición*, y cómo desde ese lugar se explica el fracaso como “la imposibilidad del saber producto de una imagen parental que no admite competencia. El Yo restringe su función cognitiva para preservar al sujeto infantil de transgredir lo prohibido, que es ser mejor que los padres, y un superyó feroz prohíbe el éxito escolar y se muestra el paciente nada exitoso para no rivalizar con el padre”.
- En tercer lugar se observa este fracaso como *la Insumisión al Otro* y se relaciona con “la pregunta sobre el deseo del Otro (profesor) y no querer colmar su falta”. La autora toma la teoría de los cuatro discursos de Lacan, y habla del discurso de amo y se posiciona cómo figura superyoica el alumno se siente en posición de esclavo y se termina abrumando. Y cómo consecuencia de la insumisión, el estudiante despreciará el saber al sentirse borrado cómo sujeto. Cómo escribe Anny Cordié, “La demanda llega a aplastar el deseo” (6).
- En último lugar habla del fracaso escolar como *mensaje histérico*: son los casos en los que “el paciente dirige un mensaje que intenta reclamar la mirada del Otro (padres, profesores, compañeros, etc.)”. Observamos que en la mayoría de casos los adultos “responden con verificaciones

exploratorias transitando médicos y psiquiatras, en una búsqueda de algo situado en el cuerpo, en vez de preguntarse por la causa psíquica de este llamado”.

Y para finalizar, nos puede servir pensar en “El deseo de nada”, concepto de Anny Cordié (6). “El niño permanece alineado al inconsciente de sus padres y es a través de sus demandas (come, sé limpio, lindo, divertido, estudioso) que toma conciencia de que es un objeto para sus ellos”. Relaciona el fracaso escolar con la anorexia, el anoréxico justamente “come nada” y el niño con fracaso escolar “aprende nada” para así poder subjetivarse en última instancia, un último intento de salud.

Después de compartir este recorrido teórico que comienza con la inquietud profesional y personal de encontrar un lugar de escucha sin olvidar lo sociopolítico y lo intersubjetivo, continuo sin saber darme una respuesta, quizás mis ideales como terapeuta sean inalcanzables. Sigo pensando el caso por caso y desde ahí el lugar que ocupo día a día. Cada paciente nos evoca la necesidad de investigar, sublimamos desde nuestra subjetividad y nos entendemos en falta.

Voy a finalizar compartiendo una viñeta clínica desde mi deseo de saber y seguir pensando siempre, la de Cecilia, que espero que ella de alguna manera, pudiera saber que fue el motivo de este trabajo, en el que los suspensos abrieron tantos interrogantes que pasamos al suspense.

Cecilia, con 17 años, ha pasado por 6 colegios. Sus padres la cambiaban cuando se encontraban con los suspensos en las notas y se recomendaba repetir curso (desde 1º de infantil). Es una adolescente con sobrepeso (desde los dos años), diagnosticada de obesidad y trastorno de la alimentación por atracones. Presenta encopresis, y acude al hospital con pañales. Su padre ha dormido en la misma cama con ella desde los 2 a los 4 años. Este curso la mejor opción era matricularla en diversificación pero a la madre se le olvida, y se

plantean la opción de comprarle el título de la ESO, finalmente la matriculan en un programa de adultos. Su madre es profesora. Es la menor de 3 hermanos, con una gran diferencia ya que la tuvieron cuando no buscaban tener más hijos. Los profesores del hospital en las reuniones de equipo plantean la posibilidad de valorar a Cecilia cognitivamente, ya que presenta un nivel muy bajo (de 6º de primaria afirman), entrega los exámenes en blanco con su firma en todas las hojas bien marcada. Se plantea esta situación con la familia y traen un informe neuropsicológico de hace dos años dónde le pasaron el WISC, resultados CI 93, una puntuación ligeramente por encima de la media. Meses después tiene que hacer un examen nivel de 3º de ESO de inglés y, para sorpresa de todo el equipo, saca un 10. En ese momento en consulta, la paciente está hablando de su obesidad, de cómo para ella es una excusa para no tener que enfrentarse a la vida, “me resulta más fácil pensar que no le caigo bien a la gente porque estoy gorda que por mí misma, igual me pasa con los estudios, es más fácil pensar que no puedo estudiar porque estar gorda me da muchos problemas y me distrae, que pensar que yo tengo alguna responsabilidad en esto”. “Lo mismo me sucede con el gustar a las chicas o chicos, pienso que no les gusto por mi cuerpo, es más fácil así, también me evita poder tener relaciones sexuales, lo que hay detrás de esto no lo quiero saber, estoy muy asustada”.

Reformulando una frase a la inversa de Winnicott, siguiendo a Margaret Little (23): Señores, esto que vemos sentado en el sofá de enfrente, es un adolescente que sufre porque no puede pensar qué quiere hacer con su vida. Existen bombas, compañeros, pero concluyo, y me lo digo a mi misma, no nos olvidemos de que quien tiene que pararlas, ignorarlas, jugar con ellas o estallarlas, es en todo caso, el futuro adulto que tenemos delante.

## REFERENCIAS

1. S.Freud. (1917). Duelo y melancolía. Tomo XIX. Amorrortu ediciones.
2. Cabrera Jiménez, M. (2014). El estado de bienestar en el marco del sistema

- capitalista. ¿Tiene futuro o es inviable en el sistema globalizado actual? Suma de neg. vol.5 no.10 Bogotá Jan./June 2014.
3. Tsing, A. (2024). Vivir en las ruinas: Paisajes multiespecie en el Antropoceno. Subtextos ediciones.
  4. Fernández Soria, J. M. (2010). La carta a los maestros de Jules Ferry y el laicismo escolar de la III República francesa". Revista: Historia de la educación. Universidad de Salamanca. Vol.24.
  5. Unzueta, C. (2000). El fracaso escolar: un síntoma moderno. Revista Ciencia y Cultura, N°8, La Paz.
  6. Cordié A. (1994). Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires. Nueva Visión.
  7. Fabra, M.A. (2006). Del vínculo familiar al fracaso escolar. Colegi de clínica psicoanalítica de València. Foro lacaniano de Valencia.
  8. Martín A., F. (2011). ¿Quién fracasa? Escuela lacaniana de psicoanálisis.
  9. Cifuentes, T. (2018). Una mirada psicoanalítica al fracaso escolar. Universidad de Antioquia. Departamento de psicoanálisis, Medellín.
  10. Sanín, A. L. (2006). El fracaso escolar: ¿Inhibición o síntoma? Destinos De La Familia. Medellín. Universidad Católica Popular de Risaralda.
  11. López Restrepo, E. (2018). Fracaso escolar: Entre inhibición, síntoma, insumisión al Otro y mensaje histórico. Universidad Católica de Pereira.
  12. Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. Madrid: Biblioteca Nueva, 1995.
  13. Frison, Roxana y Gaudio, Roxana Elizabeth (2012). De la pulsión epistemofílica a la posibilidad de pensar. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
  14. Recalcati, M. (2013). El Complejo de Telémaco: Padres e hijos, tras el ocaso del progenitor. Editorial Anagrama.
  15. Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. Amorrortu Ed.
  16. Lacan, J. Le symbolique, l'imaginaire et le réel. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953, en ocasión de la primera reunión científica de la recientemente fundada Société Française de Psychanalyse.
  17. Freud, S. (1914). Sobre psicología de un colegial. Madrid: Biblioteca Nueva, 1995.
  18. Lacan, J. (1969). Los cuatro discursos. Seminario 17.
  19. Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de 5 años (el pequeño Hans). Tomo X. Editorial Amorrortu.
  20. Mahler, M. (1975). "El nacimiento psicológico del infante humano". Editorial Marymar, Buenos Aires.
  21. Rodolfo, R. El adolescente y sus trabajos. (2005). Paidós, Buenos Aires.
  22. Caellas, A. Kahne, S. y Sánchez I. (2015). El quehacer con los padres. Editoria Gas-Ruiz e hijos.
  23. Little, M. (1995). Relato de mi análisis con Winnicott. Lugar Editorial.

## BIBLIOGRAFÍA

- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Universidad Nacional del Sur. Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol.N°6.
- Laplanche, J y Pontalis J-B. (1967). Diccionario de psicoanálisis. Editorial Labor 1981.
- Psyquia. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de fracaso escolar?. Blog Psyquia, Madrid.

Riobo, M. (2020). Una mirada psicoanalítica a los conflictos psíquicos de la adolescencia y su relación con el fracaso escolar. Trabajo investigativo para optar al título de Grado de Psicología. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

S. Brignoni, G. Esebbag y A. Grisales. (2022). Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación. Ned ediciones, Barcelona.

Sáez, I. (2019). Para entender a los adolescentes: La adolescencia y sus claves. Guía Burros Ed.



## X JORNADAS DEL CENTRO PSICOANALÍTICO DE MADRID

### PSICOANÁLISIS: EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL

**Día:** 16 de noviembre de 2024

**Lugar:** Ateneo Científico y Literario de Madrid

**Dirección:** Calle del Prado, 21, 28014 Madrid

**Entrada libre**

## PROGRAMA

### Mañana

- 9:30: **Presentación de las Jornadas por Reyes García Miura.**
- 9:45 - 10:00: **Presentación del libro de José Luis Lledó Sandoval: *Educación, Desarrollo y Psicoterapia* por Ana Gutiérrez.**
- 10:00 - 10:30: **"Factores educativos y sociales en la psicoterapia" por José Luis Lledó Sandoval.**
- 10:30 - 11:00: **Discusión.**
- 11:00 - 11:30: **Descanso.**
- 11:30 - 12:00: **"Aportes y retos de la intervención clínica en centros educativos" por Javier Camacho.**
- 12:00 - 12:30: **"Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso" por Carolina Cobo y Almudena Hernández.**
- 12:30 - 13:00: **"Hospital de Día-Centro Educativo Terapéutico Adolescentes: relación necesaria entre lo terapéutico y lo escolar" por Cristina Jiménez Huélamo.**
- 13:00 - 13:30: **Discusión.**

### Tarde

- 16:00 - 16:30: **"Distintas soledades en el sistema educativo" por Andrés Sampayo Salgueiro.**
- 16:30 - 17:00: **"Desarrollo de Resiliencia en escolares de la población general en Bizkaia" por Miguel Ángel González Torres.**
- 17:00 - 17:30: **Discusión.**
- 17:30 - 18:30: **Conversatorio de Lola López Mondéjar (Psicoanalista y Escritora) sobre su libro *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad* con Eduardo Reguera Nieto y José Antonio Pérez Rojo.**
- 18:30: **Clausura de las Jornadas por Reyes García Miura.**



# CON FERENCZI, POR UN PSICOANÁLISIS DECOLONIAL

JÔ GONDAR

Psicoanalista miembro del Fórum do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, profesora del Departamento de Filosofía y del Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO.

Habiendo sido invitada a pronunciar la conferencia de apertura de la 14ª Conferencia Internacional Sándor Ferenczi<sup>1</sup>, me gustaría transmitirles el espíritu que nos mueve en este evento. Puedo afirmar y reafirmar, de entrada, que nuestra propuesta no es defender un psicoanálisis ferencziano. Tanto ISFN (International Sándor Ferenczi Network), como GBPSF (Grupo brasileiro de pesquisas Sándor Ferenczi), son organizaciones inclusivas, formadas por analistas o investigadores con diferentes formaciones, oriundos de distintos campos y sociedades que no están subordinados a Ferenczi, pero que encuentran en él un compañero de recorrido y una profunda fuente de inspiración.

Como muchos de ustedes saben, Ferenczi fue proscrito del medio psicoanalítico a partir del inicio de los años 30, debido a todas las críticas que hizo al dispositivo psicoanalítico y a las innovaciones que propuso al método, al pensamiento y a la clínica del psicoanálisis. No hubo condiciones subjetivas, coraje o voluntad política en aquella época, para incluir esas innovaciones en el pensamiento y en el dispositivo psicoanalítico. Ferenczi sufrió lo que hoy podríamos llamar “cancelación”.

Una de las ideas importantes que trajo al psicoanálisis, y que no pudo ser comprendida ni asumida en aquel momento, tiene que ver con la posibilidad de liberación de los purismos, de los dogmatismos y de las palabras políticamente correctas que se imponen en las formaciones psicoanalíticas y, en consonancia, con el valor que Ferenczi dio a las impurezas y las mezclas, en distintos planos. Incluso manteniendo el foco en el

psicoanálisis, fue un adepto de las mezclas, apreciaba lo que hoy llamamos transdisciplinaridad, pensaba que el psicoanálisis debería adecuarse a las transformaciones sociales, políticas y subjetivas de cada época y propugnaba una quiebra de las jerarquías, tanto en la construcción teórica como en la clínica. Ferenczi introdujo la horizontalidad en el encuentro analítico. Por esta razón situarlo en un lugar de maestría, crear un séquito de discípulos repitiendo sus frases como mantras, favorecer una adhesión acrítica a sus conceptos, sería traicionar la apertura que fue capaz de enseñarnos y de instaurar en el psicoanálisis. Nuestro propósito es, por el contrario, desarrollar y llevar más allá esa disposición para la diversidad que Ferenczi nos legó.

La 14ª Conferencia está llevándose a cabo en Brasil, país donde el interés por Ferenczi está creciendo —el Grupo de Pesquisas Sándor Ferenczi comenzó con 20 personas en la última Conferencia Internacional, en Florencia. Hoy somos más de 300. ¿Por qué hay tanto interés por Ferenczi en Brasil —me preguntó un día Judit Mészáros— sobre todo entre los jóvenes? Es cierto que aquí las inspiraciones creativas de Ferenczi se expanden con facilidad. Tal vez porque su modo de pensar y practicar el psicoanálisis, su método, sus conceptos, todo eso nos hable muy de cerca y potencie algo que es nuestro. Creo que eso vale no sólo para Brasil. Vale para toda la América Latina, o para todos los países del sur, donde el psicoanálisis está muy vivo: en los consultorios privados y públicos, en las clínicas de calle, en los hospitales, en las universidades. Las ideas de Ferenczi pueden ayudarnos a pensar y a ejercer un psicoanálisis adaptado a nuestro tiempo y nuestra propia manera; un psicoanálisis con perspectiva decolonial.

<sup>1</sup>Se ha preservado en el texto original y en la traducción el estilo oral con que fue presentado en esta Conferencia.

¿Pero no es extraño decir que Ferenczi, un europeo, puede hacernos avanzar en la dirección de una decolonialidad? La cuestión es que Europa nunca fue un bloque unívoco. Existen varias Europa. El Imperio austrohúngaro, por ejemplo, donde nacieron Freud y Ferenczi, estaba compuesto por diferentes Europas”. Los Habsburgo austriacos tuvieron un dominio de 150 años sobre Hungría, y la violencia de ese dominio dejó secuelas traumáticas no digeridas por los húngaros, según lo que me comentó Giselle Galdí. La transmisión transgeneracional de ese trauma afectó a Ferenczi, que creció en un entorno marcado por la opresión austriaca. Se puede entender que eso no fuese problema para Freud. Pero Ferenczi vivió el resultado de la imposición de otras formas de vida. Y eso se tradujo en su pensamiento clínico, en una crítica a las relaciones de poder presentes en el dispositivo psicoanalítico, y en una especial atención a las situaciones traumáticas.

Un psicoanálisis con perspectiva decolonial no es una propuesta solamente para los países del sur. La colonialidad implica el aprisionamiento del psicoanálisis por ciertos dictámenes políticos y epistemológicos de la modernidad, que limitan su capacidad de entender y de intervenir en el sufrimiento subjetivo, impidiendo que los psicoanalistas puedan estar a la altura de los problemas de su tiempo. Existen ciertos presupuestos del psicoanálisis que formaban parte del momento en que fue creado —ya que surgió en la modernidad—, por ello muchos analistas todavía quieren mantener esos presupuestos en el psicoanálisis que ejercen hoy. Pero esos presupuestos no dan ya cuenta de los problemas de nuestro tiempo: las cuestiones de género, el problema de los racismos, el cambio climático, todo eso, está haciéndonos revisar algunos conceptos de la teoría psicoanalítica, conceptos referidos a una cierta idea de lo humano que ya no se sustenta.

Doy aquí algunos ejemplos: reducir las problemas de las mujeres a la envidia del pene; las cuestiones de los negros a un narcisismo de las pequeñas diferencias, cuando es sabido que al deshumanizar a alguien las diferencias dejan de ser pequeñas; o mantener que las cuestiones del clima no interesan al psicoanálisis, porque el clima es algo del orden de la naturaleza. Se supone así que el campo de lo humano está del lado de la cultura y del lenguaje, y no de la naturaleza. Es todo un modo de pensar y de concebir lo humano que deriva de un determinado contexto y no es capaz de sobrepasar el horizonte de una época que se llamó convencionalmente modernidad. Es cierto que los

pueblos que sufrieron la colonización perciben más fácilmente el lado opresivo de la modernidad que aquellos que no lo fueron.

El intento de deconstrucción de esas concepciones reduccionistas es de todos nosotros. ¿Qué es y qué se entiende por un psicoanálisis con perspectiva decolonial? El término decolonial no se refiere aquí a una deconstrucción del colonialismo histórico, pues eso ya se acabó. A pesar de eso, la lógica global de jerarquizar o deshumanizar a ciertos grupos, de despreciar sus modos de vida y sus saberes continuó existiendo. Es lo que se llama colonialidad del saber (Mignolo y Walsh 2018); la colonialidad se ejerce, actualmente en la manutención y en la transmisión de ciertos modos de pensar y de sentir el mundo, en la transmisión de modos de relación con las personas y con la naturaleza, en la transmisión de normas de género, en fin, en la producción de la subjetividad. El psicoanálisis está inserto en esta transmisión, heredada de la modernidad. Lo que hoy se llama decolonialidad se refiere al movimiento de denuncia y de liberación de esa lógica, de las propuestas de conocimiento a través de los cuales las prácticas coloniales continúan ejerciéndose.

En los años 70 y 80 surgió un movimiento postcolonial, principalmente en los países de colonización inglesa, como Estados Unidos e India. Ese movimiento utilizaba teorías europeas contemporáneas, como la filosofía de la diferencia y el psicoanálisis, para deconstruir el pensamiento colonial. Es una lógica semejante a la que está siendo usada por algunas vertientes del psicoanálisis, principalmente del psicoanálisis francés; esas vertientes usan los conceptos psicoanalíticos para criticar el colonialismo. En el medio psicoanalítico, estos son los trabajos más comunes sobre el problema de la colonialidad.

Un poco más tarde, en los años 90, surgió otro movimiento, ahora llamado movimiento decolonial, proveniente de los países latino-americanos. La idea aquí era la de trabajar no sólo con las ideas europeas sino también con los saberes locales, los saberes de los pueblos originarios y de los pueblos negros para cuestionar las epistemologías dominantes y la colonialidad del saber (Mignolo y Walsh, 2018). Si transponemos el modo de acción de este movimiento decolonial a nuestro campo, podemos decir: por el contrario, a usar el psicoanálisis como herramienta para criticar otros saberes —porque eso no cambia nada y sólo confirma lo que ya conocemos—, podemos usar las herramientas que provienen de otros conocimientos para repensar el psicoanálisis.



Me parece que esa segunda forma —repensar el psicoanálisis a partir de saberes exteriores a él—, fue lo que Ferenczi realizó en *Thalassa* (1924), cuando propone un bioanálisis. Es un libro que cumple 100 años en este 2024. Veán pues, hace 100 años que Ferenczi realizó ese movimiento: en lugar de mantener el psicoanálisis en un lugar incuestionable, como juez de otros saberes, se dirigió hacia fuera de él, usando otros saberes para cuestionarlo y extenderlo. En vez de preocuparse por cómo o qué sería un verdadero psicoanálisis, un psicoanálisis puro, Ferenczi no tuvo miedo de mancharlo, de mezclarlo, de hibridarlo.

En su prefacio imaginario para *Thalassa*, Leonardo Câmara (2018) muestra cómo Ferenczi usó, en las tesis de ese libro, una mezcla inusitada —y, muchas veces, paradójica—, entre lo simbólico y lo orgánico, entre teorías antiguas y modernas, conjuntamente con mitos, aforismos de Nietzsche, referencias al comportamiento de los animales, viñetas clínicas y conceptos de metapsicología. La gestación por Ferenczi fue hecha hace 100 años, con las herramientas de que disponía. Actualmente, nosotros disponemos de más herramientas o, por lo menos, de herramientas diferentes, y mucho de ello gracias a los experimentos que él hizo. Nos toca continuar ese movimiento en el sentido de apertura y diversidad: de saberes, de lógicas, de modos subjetivos, de conceptos. Si un libro como *Thalassa* fuese escrito hoy, tal vez pudiese incluir, para cuestionar el psicoanálisis, las ideas de Antonio Bispo, Achille Mbembe, Paul Preciado y David Kopenawa, por citar sólo algunos.

El grupo más importante del movimiento decolonial —que, como dije es un grupo latinoamericano—, se llama Modernidad/Colonialidad y está formado, entre otros, por Anibal Quijano (peruano), Walter Dignolo (argentino), Nelson Maldonado Torres (portorriqueño), María Lugones (argentina), con influencias también de Paulo Freire (brasileño). La tesis principal de este grupo es que la retórica de la modernidad esconde la lógica de la colonialidad, o sea, que la colonialidad es el lado oculto de la modernidad (Dignolo, 2011). ¿Pero qué quiere decir eso? Quiere decir que la modernidad, periodo considerado como un gran salto en el desarrollo humano, fue la época en que aparecen los grandes avances de la civilización, el Renacimiento, la era del humanismo, del iluminismo, el momento en que surgieron la ciencia experimental y las ciencias humanas —la antropología, la sociología, la psicología, e inclusive el psicoanálisis—, pero la modernidad fue también el periodo en que más se ejerció la violencia colonial. Lo que el grupo Modernidad/Colonialidad va a mostrar es que no es simplemente una coincidencia temporal. La

modernidad, con todas sus conquistas, sólo pudo acontecer porque se apoyó en la colonialidad (Dignolo, 2011).

Algunos ejemplos: surge en ese periodo una defensa del humanismo, al mismo tiempo que se considera a los africanos e indígenas como no humanos; el pensamiento iluminista tuvo su apogeo en el siglo XVIII, pero ese fue también el siglo del apogeo de la esclavitud; filósofos como Locke, Rousseau y Hegel, defendieron la libertad como valor supremo, como valor universal, pero no sólo toleraron la esclavitud sino que muchas veces la defendieron. Hegel como ustedes saben, creó la dialéctica del amo y el esclavo como una parábola de la lucha por la libertad; al mismo tiempo, decía que los africanos eran culpables de su esclavitud en las Américas, porque vivían mejor en ellas que en África, porque África era un tierra de barbarie y de salvajismo, una tierra de niños, de primitivos, de no civilizados (Buck-Morss, 2009).

Aquí es donde entra la parte que nos interesa, ya que el psicoanálisis también es fruto de la modernidad. La colonialidad, más allá de todas las formas de exploración y dominación por las cuales se hizo conocida, fue también una forma de dominación subjetiva y epistemológica. Fue la base sobre la que se estructuraron la noción moderna del sujeto, el concepto de Estado, el racionalismo e incluso la lógica dialéctica. Toni Negri explica bien este proceso. El mundo colonial, dice Toni Negri, es un mundo dividido en dos (Negri & Hardt 2000). Es un mundo que opone la metrópoli a la colonia, lo blanco a lo negro o lo indígena, la cultura a la naturaleza, lo masculino a lo femenino. La lógica de la colonialidad es una lógica de oposiciones, una lógica del número dos.

Esa lógica de pensar a partir de dos tuvo inicio en la modernidad. Como cuenta Bruno Latour en *Nunca fuimos modernos* (1993). Todo el pensamiento moderno dividió el mundo en dos partes que se oponían. Pero entre todas esas oposiciones, una fue fundamental, fue la base de todas las demás: la oposición entre naturaleza y cultura, necesaria para el colonialismo y para el surgimiento de la ciencia moderna. Gracias a ella, el hombre puede pretender convertirse en señor y poseedor de la naturaleza. A partir de esa polarización, fueron establecidas todas las demás,

El filósofo Jacques Derrida muestra que cada vez que dividimos al mundo en dos partes, esa división nunca está hecha de forma neutra (Derrida, 1972). Siempre que establecemos pares relacionados —naturaleza/cultura, blanco/negro, masculino/femenino, y ahora cis/trans—, los

términos nunca son igualitarios. Uno de ellos siempre va a ser privilegiado, de modo que lo que parece una dualidad paritaria es, en realidad, una jerarquía muy bien disfrazada. Uno de los términos se impone al otro como referencia: uno de ellos funciona como universal, como parámetro, en cuanto al otro término que se define en relación a él, sea colocándose como “menos” en relación con él (en el caso de la envidia del pene o de los negros vistos como no humanos), o desbordándolo (en el caso del “goce mayor” lacaniano).

¿Como aparece esa lógica colonial en el psicoanálisis? A través de la presencia de dualismos jerárquicos: naturaleza y cultura, masculino y femenino, cuerpo y psique, cuerpo y lenguaje. Pero es a partir de la primera dicotomía, la que se crea entre naturaleza y cultura, que se establecen los otros dualismos. Voy pues a enfocar ese primer dualismo.

Cuando los europeos llegaron a América, tenían una idea de la naturaleza que no se correspondía con lo que encontraron aquí. Los pueblos originarios tenían una concepción sobre la tierra y el medio ambiente, y en esa concepción, la tierra y el medio ambiente no se separaban de las reglas de cultura y sociabilidad que poseían. Voy a poner un ejemplo a partir de la palabra *pachamama*, que los colonizadores no conseguían entender. *Pachamama* es la manera como en algunas sociedades indígenas se entendía la relación con la vida; hoy es traducido como madre tierra. Todos dependen de *pachamama*. En esta concepción, no hay separación entre naturaleza y cultura. Las personas se ven dentro de *pachamama*, no fuera de ella. Por eso fue crucial, al inicio del colonialismo, descartar la idea de *pachamama* para implantar en las Américas el concepto europeo de naturaleza, un concepto que pone de un lado a la naturaleza, y del otro la cultura y el mundo humano (Mignolo, 2011).

Esta separación coincide, no por casualidad, con la revolución científica del siglo XVII. Francis Bacon afirmó en ese siglo, que la naturaleza estaba ahí para ser dominada por el hombre. Con Descartes, esa oposición se vuelve aún más radical y se convierte en el centro de la revolución científica, del racionalismo y del pensamiento moderno. Maldonado Torres (2007), autor que pertenece al grupo Modernidade/Colonialidade, viene a decir que el otro lado de la certeza del “pienso, luego existo”, va a ser la duda sobre el conocimiento y la humanidad del otro, va a ser un supuesto de que existen gentes que no piensan y, por tanto, no existen. Pero el existente sujeto pensante, a través de la ciencia, va a poder penetrar los misterios de la naturaleza y así se va a convertir en “señor y

poseedor de la naturaleza”. Era justamente eso lo que hacía el colonialismo: los europeos afirmaban su dominio y su conocimiento sobre la naturaleza y sobre los salvajes, seres primitivos, irracionales, ligados a la naturaleza. Como escribe Ailton Krenak: “La idea de que los blancos europeos podían colonizar al resto del mundo, estaba sustentada en la premisa de que había una humanidad esclarecida que precisaba ir al encuentro de la humanidad oscurecida, trayéndola a esa increíble luz (Krenak, 2019, p.11).

Así, la *pachamama* dejó de ser un ambiente en que los hombres habitaban y garantizaban sus vidas, para transformarse en proveedora de recursos naturales (por ejemplo, azúcar, tabaco, algodón) que podían ser extraídos por los hombres para ser vendidos en un gran mercado. Esa transformación de *pachamama* en repositorio de recursos naturales persiste hasta hoy, en que hasta el agua se ha convertido en una mercancía embotellada.

El psicoanálisis también bebió de esa fuente, o mejor, también bebió de esa agua embotellada. El estructuralismo francés, por ejemplo, fue construido a partir de la división naturaleza/cultura, y el psicoanálisis francés mantiene esa división: mantiene que los hombres están exilados de la naturaleza, sufren una pérdida de ser de la naturaleza que les lleva a hacer del significante su Ley. El mito propuesto por Freud en *Totem y Tabú* (1913), también tiene como base una separación entre naturaleza y cultura. Es un mito sobre el paso de la condición de naturaleza hacia cultura humana, un mito sobre el surgimiento de la civilización humana en torno a la figura del padre. En psicoanálisis, es habitual enfatizar todo aquello que nos diferencia de los animales: pulsión en lugar de instinto, lenguaje inconsciente, cultura e incluso normas de género. A partir de esa oposición principal entre naturaleza cultura, otros dualismos fueron adoptados: cuerpo y psique, masculino y femenino, cuerpo y lenguaje. No voy a extenderme sobre esto, pero hasta las normas de género que conocemos forman parte del proyecto colonial, como demostraron la argentina María Lugones (2007) y el chamán yanomami Davi Kopenawa (2013). Fue el sistema colonial el que impuso la lógica patriarcal en las colonias, así como las categorías de homo y heterosexualidad. No había homofobia entre los pueblos indígenas, porque no pensaban mediante esas categorías.

La separación entre naturaleza y cultura está siendo puesta en jaque en estos tiempos de Antropoceno, o sea, en el momento que se reconoce que la acción humana participa y degrada el ambiente geológico y climático. Cuando

destruimos la naturaleza, destruimos a la vez el ambiente en que podemos vivir, y nos destruimos a nosotros mismos. No estamos viendo obligados a relativizar los privilegios que imaginábamos que teníamos sobre la naturaleza; nos estamos viendo obligados a ampliar nuestra concepción del ambiente, e incluso nuestra concepción de “nosotros”, ¿Quién, entonces, somos “nosotros”? “Para algunos de nosotros —responde Aiton Krenak (2019)— «nosotros» incluye las piedras, las montañas y los ríos”, en una red de interdependencia. Esa interdependencia engloba humanos, no humanos, la atmósfera, el mar, las condiciones de la Tierra, e incluso “el derecho universal a la respiración”, como propone Achille Mbembe (2021).

¿Y que tiene Ferenczi que ver con todo esto? Permítanme volver sobre *Thalassa*. Ferenczi fue ese analista extemporáneo que siempre defendió un traspaso de fronteras ente naturaleza y cultura, un traspaso ente psicoanálisis y otros saberes, un traspaso de fronteras en la clínica y en la constitución subjetiva. Ese traspaso aparece claramente en *Thalassa* (1924), cuando Ferenczi presenta su propuesta de un bioanálisis, donde articula —como mínimo— psicoanálisis y biología. Los psicoanalistas lo encararon con espanto. Freud (1933, p. 228) afirmó que fue “the boldest application of psycho-analysis that was never attempted”. En realidad, es mucho más que una aplicación de psicoanálisis, ya que está atravesada y contaminada por otros saberes. Pero Freud (1933, p. 228-229) admite: “It is probable that some time in the future there will be a ‘bio-analysis’ as Ferenczi has prophesied, and it will have to cast back to his essay”. *Thalassa* es un ensayo que piensa naturaleza y cultura como inseparables, considera las relaciones antes que las posiciones y los lugares, y va más allá del número dos para enfatizar la multiplicidad.

El bioanálisis es lo que hoy se llamaría un campo transdisciplinar, un campo que acepta y acoge las mezclas. No se trata de una aplicación del psicoanálisis a la biología, ni de un retorno idílico (y moralista) a la naturaleza. Creo que la forma de relación entre naturaleza y cultura propuesta por Ferenczi en *Thalassa* no sería distante de aquella que Latour (2017) pensó casi 100 años después: una composición inestable. ¿Y que es una composición inestable? Es una forma de juntar las cosas que no produce una síntesis, ni una fusión, ni una absorción de una cosa por la otra. En una composición inestable entre negro y blanco, por ejemplo, no resulta forzosamente un color ceniza, ni un dominio de un color sobre otro, sino que recorre una multiplicidad de matices entre negro y

blanco. Ahora el psicoanálisis también pone en juego una composición inestable. Promueve una investigación sobre la multiplicidad de formas de existir. Sería esa, de hecho, la mejor expresión del modo en el que Ferenczi mezcla las cosas. Los argumentos van concatenándose y sumándose, aunque parezcan contradictorios. El pensamiento va construyéndose en una serie de vueltas y derivas, sin presuponer un punto de vista soberano, capaz de organizar toda la argumentación.

El método de trabajo ferencziano es nombrado como *utraquista*, que quiere decir “unos y otros”. Se caracteriza fundamentalmente por el franqueamiento de fronteras y oposiciones para privilegiar las multiplicidades y los umbrales, al contrario que los límites impuestos por las dicotomías y los dualismos. Fue con ese método con el que Ferenczi trabajó en *Thalassa*.

En este libro, presenta un mito del origen de carácter materno, bien diferente al de *Totem y Tabú* freudiano, centrado en la figura del padre. En *Thalassa*, la cuestión no es el parricidio o la castración, sino el surgimiento de la vida en el mar. La vida prolifera a partir de una serie de catástrofes que la obligó a inventar nuevas formas, volviéndose cada vez más rica y más compleja. De ahí el título de esta 14ª Conferencia Sándor Ferenczi. “Entre catástrofe y creación”. Es en ese “entre”, que la vida inventa maneras de mantenerse, de propagarse y expandirse. Ello implica pensar que la cultura y las sociedades humanas no fueron instituidas a partir de una ley o de un parricidio originario; Ferenczi pensó las culturas y las sociedades humanas como posibilidades de expansión de la vida.

Pasar de la Ley hacia la vida cambia muchas cosas en psicoanálisis. Para empezar, cambia toda la configuración edípica clásica: la madre deja de ser una figura asociada a indiscriminación y a caos; y el padre deja de ser aquella potencia separadora que instituye el orden simbólico, y sin el cual estaríamos perdidos, sucumbiendo a un estado de fusión primordial. Es importante hacer esta diferenciación: mezclar no es fundir. La propia idea de fusión ya presupone la necesidad de algo que venga a separar, un principio purificador que, en el psicoanálisis clásico, es el padre.

No sé si ustedes recuerdan la aprensión de algunos psicoanalistas por un supuesto declive de la función paterna en la cultura. ¡Estamos perdidos!, piensan. Pero el Padre, con mayúscula, sólo se transforma en esa figura que no puede entrar en declive cuando se piensa que la cultura debe dominar a la naturaleza, que lo simbólico debe de

predominar sobre lo orgánico, que la mente debe de predominar sobre el cuerpo. Y no son esas las dimensiones con que Ferenczi trabaja a partir de su método utraquista. La mezcla a la cual alude no es sinónimo de confusión, de falta de rigor o de indiscriminación. Es un modelo de trabajo y una ética de las relaciones. En esa ética, el pensamiento único, la defensa de la pureza (que sucede, por ejemplo, cuando se discute si eso es o no un verdadero psicoanálisis), el mantenimiento de las fronteras y de los binarismos, todo eso se muestra, no solamente pobre, sino también peligroso. Es hipócrita, como dice Ferenczi; hipócrita y pretencioso. Ya Pascal dijo que el hombre no es el único animal que piensa, sino el único animal que piensa que no es un animal.

Privilegiando las mezclas, Ferenczi se alejó de un pensamiento por jerarquías y creó nociones como símbolo orgánico, anfimixia, materializaciones históricas, sentir con (como me comenta José Jiménez Avello, la traducción correcta del término que Ferenczi usa, *Einführung*, es “sentir dentro”). Pero voy a mantener aquí “sentir con” por ser más conocido en Brasil, y porque lo considero una expresión más estética, valorizando más el aspecto relacional de la experiencia).

Se está volviendo claro para nosotros, a partir del cambio climático, de las luchas antirracistas y feministas, los efectos de dividir el mundo en dos partes. Lo que tiene consecuencias nada despreciables para el ejercicio del psicoanálisis. No se trata sólo de una discusión de principios. Tiene relevancia en la clínica. Privilegiar las mezclas significa no tener miedo de la mezcla también en la clínica, no pensar en términos de Yo y Otro, de sujeto y objeto sino de la relación como condición primera.

Ese privilegio de la relación y la mezcla, en la clínica aparece de forma mucho muy nítida en el texto sobre *Elasticidad de la técnica* (1928), cuando Ferenczi se pregunta: ¿cómo un analista puede saber cómo intervenir, cuándo hablar, cuándo callarse, qué tono debe usar con el paciente? Y entonces presenta su brújula: mediante la capacidad de “sentir con”. El analista debe de hablar la lengua del paciente o, en la lectura que hace Pierre Fédida (1986), el analista debe de crear con el paciente un acorde musical. Eso es mezcla, pero no fusión. Porque un acorde implica, al mismo tiempo, resonancia y discernimiento de las tonalidades, simetría y disimetría. La actitud de apertura para la composición con el paciente es más compleja y más sutil que una fusión, y que una relación especular: es una composición inestable, y envuelve el movimiento de ir y venir que Ferenczi

indica cuando escribe sobre el trabajo psíquico del analista: habla de una oscilación perpetua entre sentir con, auto-observación y capacidad de juicio.

Ensachar o disminuir lo elástico usando el sentir con como brújula: Ferenczi nos transmite una nueva sensibilidad, una sensibilidad clínica más flexible, más desarmada y más porosa. Creo que en Brasil, tenemos –sobre todo los más jóvenes– mucha simpatía por esa forma de sensibilidad que Ferenczi nos transmite. Hay algo en ella que nos habla desde muy cerca. No tenemos una identidad ni disponemos de un atavismo, pero tenemos una disposición para la mezcla: una manera de fluir, una disposición sin rigidez, una tendencia a lo oscilatorio y lo imprevisto. Una ginga (Canavêz e Gondar, 2023). Ginga: movimiento con balanceo que viene de la capoeira, y que sólo funciona teniendo en cuenta el movimiento y el balanceo del otro.

Ese movimiento, es acorde en consonancia y disonancia con el otro, es una disposición a la mezcla, pero no tiene nada que ver con mestizaje. Cuando hablo de mezcla en Brasil, no estoy defendiendo la idea de mestizaje, porque el mestizaje acaba funcionando como negación del racismo. Brasil acostumbra a ser caracterizado aquí y en otros lugares como un país de mestizaje, donde todas las razas se funden y conviven en una gran familia. Eso es falso. El racismo existe aquí, aunque no aparece de manera tan explícita como en otros países. En Brasil existe un racismo desmentido (Gondar 2020), y en ese punto, la noción de Ferenczi sirve bastante bien para analizar lo que acontece aquí en el plano social y político.

Pero decía que en Brasil hemos recibido con simpatía y plasticidad lo que Ferenczi nos propone. Tal vez porque esa plasticidad no sea desconocida para nosotros. Tuvimos que mezclarnos con otros pueblos, tuvimos que adaptarnos a las reglas que nos fueron impuestas, tuvimos que adecuarnos –o escapar– de muchas formas de desmán. También eso nos dio plasticidad. Para nosotros no es tan difícil trabajar de manera diferente conforme a las necesidades del analizado, aunque para eso tengamos que desobedecer en parte lo que se nos enseñó. Plasticidad quiere decir elasticidad en la técnica, pero también apertura hacia las modificaciones del setting, para prescindir del diván, y hasta para el desafío del trabajo en equipo en los servicios públicos de atención, donde los analistas necesitan mucho juego de cintura para adaptarse al tipo y las situaciones diversas de su clientela.

Freud (1918) propuso en el 5° Congreso Internacional de Psicoanálisis, en Budapest, la posibilidad de fundir el oro puro con el cobre de un psicoanálisis adaptado a las circunstancias. Nuestro desafío hoy va en esa línea. Estamos siendo convocados a una plasticidad mayor y, en ese caso, como sugirió Eugênio Dal Molin, tal vez tengamos que reconsiderar cuales son, en la práctica, los metales más valiosos. Tal vez nuestra alquimia, y la alquimia de cada lugar, pueda encontrar mezclas inusitadas.

Esa plasticidad, es en la que nos encontramos con Ferenczi, y donde sus ideas se ponen de acuerdo con el psicoanálisis sudamericano. Esa plasticidad es la gíngi y milonga de la clínica. Y es justamente donde el psicoanálisis es capaz de gíngi, donde puede interactuar con otros saberes y con el ambiente social y político, y donde no se mantiene “neutro” en relación con los sujetos y los grupos socialmente en desventaja, y donde se abre a las clínicas de calle y a la colectividad (Gaberron García, 2001), es en esos espacios donde puede estar más vivo, actualizando sus balanceos, su multiplicidad vigorosa, entonada con el sufrimiento individual y colectivo. Tal vez por eso esté tan vivo en Brasil y en América del Sur. Y tal vez por eso Ferenczi sea tan bien recibido entre nosotros. En esa afinidad con la mezcla, sus ideas son capaces de auxiliarnos a pensar y a ejercer el psicoanálisis a nuestra manera. Es un camino que podemos recorrer con Ferenczi, no como guía, sino como un compañero a nuestro lado.

## BIBLIOGRAFÍA

Buck-Morss, S. (2009). *Hegel, Haiti, and universal history*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Câmara, L; Herzog, R. (2018). Um prefácio imaginário para *Thalassa* [An imaginary prelude to *Thalassa*]. In *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, pp. 244-260.

Canavêz, F; Gondar, J. (2023). Sob o signo da inconstância: alguns pontos sobre a psicanálise que gíngi [Under the sign of inconstancy: some points about psychoanalysis that swings]. Unpublished paper presented in the meeting *Psicanálise à brasileira* [Brazilian style Psychoanalysis]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Derrida, J. (1972). *Positions* [Positions]. Paris: Éditions de Minuit.

Fédida, P. (1986). *Communication et représentation: nouvelles sémiologies en psychopathologie* [Communication and

representation: new semiologies in psychopathology]. Paris: PUF.

Ferenczi, S. (1924). *Thalassa. A theory of genitality*. London/New York, Karnac.

Ferenczi, S. (1928). The elasticity of psychoanalytic technique. In *Final contributions to the problems and methods of psycho-analysis*. London/New York: Routledge, 2018, pp. 87-101.

Freud, S. (1913). *Totem and taboo*. SE, v. 13, p. ix-161.

Freud, S. (1918). Lines of advance in psychoanalytic therapy. SE, v. 17, pp. 157-168.

Freud, S. (1933). Sándor Ferenczi. SE, v. 22, pp. 227-229.

Gaberron García, F. (2021). *Histoire populaire de la psychanalyse* [Popular history of Psychoanalysis]. Paris: La Fabrique.

Gondar, J. (2020). The disavowal of racism in Brazil. *International Forum of Psychoanalysis*, v. 29, Issue 3, pp. 159-163.

Kopenawa, D; Albert, B. (2013). *The falling sky. Words of a Yanomami Shaman*. Translated by Nicholas Elliott and Alison Dundy. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press/Havard University Press.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo* [Ideas to postpone the end of the world]. São Paulo: Companhia das Letras.

Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Translation by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.

Latour, B. (2017). *Facing Gaia. Eight lectures on the new climatic regime*. Translated by Catherine Porter. New York/Cambridge/Oxford: Polity Press.

Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, v. 22, n. 1, Indiana University Press, pp. 186-209.

Mbembe, A. (2021). The universal right to breathe. Translated by Carolyn Shread. *Critical Inquiry*, 47 (S2) S58-S62.

Mignolo, W. (2011). *The darker side of modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.

Mignolo, W; Walsh, C. (2018). On decoloniality. Concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press.

Negri, A; Hardt, M. (2000). Empire. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.

# LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO PSÍQUICO EN FERENCZI.

JOSÉ JIMÉNEZ AVELLO

## SINOPSIS

La génesis del sujeto es interés que reaparece periódicamente en la obra de Ferenczi. Este artículo comienza por abordarlo a través del texto de 1926 *El problema de la afirmación del displacer*, punto intermedio entre el Ferenczi seguidista de Freud, y el de los desarrollos posteriores más personales. El artículo incluye algunas reflexiones sobre el ciclo construcción /destrucción/ reconstrucción, que el texto citado considera como la secuencia característica en la conformación del sujeto. Ello lleva a introducir algunos comentarios sobre el mecanismo de escisión (fragmentación), y sobre su importancia en la secuencia evolutiva que Ferenczi describe.

La base pulsional, que en este texto considera Ferenczi como “motor” de esta secuencia, es el interjuego de las pulsiones de vida y de muerte, dominando alternativamente la una sobre la otra según momentos relacionados con la adecuación de los otros significativos o sus fallas.

Pero dados los desarrollos posteriores a 1926, se vuelve difícilmente sostenible mantener esta alternancia de pulsiones como sustento del desarrollo de tal secuencia, puesto que Ferenczi en su evolución posterior llega a descartar la existencia de una supuesta pulsión de muerte y a concebir una neoteoría pulsional distinta de la freudiana.

A partir de ello, el artículo ensaya la forma de aplicar esta nueva concepción de lo pulsional a la secuencia descrita por Ferenczi en 1926, recurriendo en parte a especular sobre la “misteriosa” noción de *Orpha*, aplicada a la comprensión de las ferenczianas “pulsiones de hacerse valer” y “pulsiones de conciliación”.

**Palabras clave:** construcción, destrucción, deconstrucción, fragmentación, *Orpha*, pulsiones.

Sobre cómo sucede la construcción del sujeto psíquico, versa uno de los lineamientos, de las sagas, caras a Ferenczi, a las que periódicamente regresa para hacerlas progresar. De esta saga en concreto, elijo para comenzar a abordar el tema, el artículo *El problema de la afirmación del displacer* (Ferenczi 1926 XLIX) por ser, a mi entender, la charnela entre el Ferenczi seguidista de Freud y el que ensaya a hablar con voz propia.

Según este artículo, el sujeto surge en un proceso de construcción que alterna los periodos propiamente constructivos con otros que nombra como destructivos, en los que se produce un desmembramiento de lo existente, lo cual abre la posibilidad de una reestructuración más *afinada*, que la construcción que se abandonó. El psiquismo, saludable o patológico, aparece pues por sucesivas vueltas de este ciclo de construcción- destrucción reconstrucción, que habría que pensar más que como un círculo cerrado, como una espiral, pues la reconstrucción amplía en los casos favorables el territorio de la subjetivación.

Sería difícil pensar en esta secuencia, en cómo y por qué sucede esa destrucción, si no fuera porque desde el año 21 (Ferenczi 1921 X) había comenzado a reflexionar en su bioanálisis sobre mecanismos de defensa que denomina “autoplásticos”, de modificación endógena, digamos, camaleónica, ante acciones lesivas del entorno. En particular destaca el mecanismo de “autotomía”, en referencia al desprendimiento de partes del cuerpo como defensa frente al agresor (la lagartija que se desprende de la cola). El término evolucionó, ya en un plano estrictamente psicológico, hacia lo que en la actualidad conceptualizamos como *escisión* o *clivaje*, aunque él sólo una vez utiliza una terminología próxima a

ésta cuando escribe “autoclivaje narcisista”<sup>1</sup>. Personalmente, prefiero su argot<sup>2</sup>, que nombra la escisión como “fragmentación”, y en los casos malignos, como “atomización”<sup>3</sup> o “desmaterialización”<sup>4</sup>.

Si no hubiera conceptualizado este mecanismo de escisión frente a los traumas exógenos como distinto del de represión, al que Freud hasta muy última hora consideró como exclusivo y universal<sup>5</sup>, su teoría sobre la génesis del sujeto, tal y como Ferenczi la piensa, no hubiera sido posible ni coherente. El ciclo que describe Ferenczi podría también ser explicitado como de construcción – escisión (fragmentación) –reunificación.

En un artículo anterior de esta saga, *El desarrollo del sentido de realidad y sus estadios* (Ferenczi 1913 VIII), el autor había ya abordado la construcción del sujeto, proponiendo una serie de etapas que van desde la primera, aún intrauterina, de “omnipotencia incondicional”, hasta aquella en que aparece el sujeto conformado en el “estadio científico”. Allí ya estaba este ciclo del que hablamos, aunque Ferenczi sobre todo alude a las etapas de construcción en sentido estricto, y deja un tanto inacabada la explicación de cómo una etapa sustituye a la anterior. Sabemos que el cambio de etapa se produce cuando esta fracasa y se hace necesaria una nueva adaptación, pero no cómo se abandona la etapa fracasada, y cómo desde ahí se conforma la nueva.

*El problema de la afirmación del displacer* (Ferenczi 1926 XLIX) viene a rellenar este hueco, dando cuenta de cómo suceden los cambios de etapa a través de los procesos de escisión y reunificación, con lo que completa el paso adelante iniciado en el artículo de 1913. Merece por ello el calificativo de escrito metapsicológico, al poder ser pensable tanto para un desarrollo saludable del sujeto, como para diversas estructuraciones patológicas.

Desde sus inicios es marca registrada del psicoanálisis la ruptura de la barrera entre normalidad y enfermedad. Existe una continuidad

entre salud y enfermedad, regidos por los mismos mecanismos, aunque desarrollados de forma más o menos exitosa. A tal concepción responde incluso el propio término de “Metapsicología”. Sin embargo, tengo la impresión de que al estudiar a Ferenczi, la parte que hace referencia al crecimiento saludable ha sido poco desarrollada, volcados como estamos sobre la atención a lo traumático.

La fragmentación es necesaria para el progreso en la conformación del sujeto. Difícilmente se puede connotar como sistemáticamente dañino o patológico al clivaje, cuando en su ausencia, el círculo construcción–destrucción–reconstrucción no sería posible. Ferenczi lo certifica años después (1930), al escribir una Anotación titulada *Toda adaptación está precedida por una tentativa inhibida de desintegración*<sup>6</sup>. De esta nota se deduce que hay siempre clivaje, y que éste puede ser nombrado como benigno, como *clivaje de vida*, cuando es un paso hacia una reunificación más avanzada, y como maligno cuando solamente destruye. El clivaje por tanto puede formar parte de un *circulus benignus*, o de un *circulus malus*.

Una consideración se impone: si el círculo fuera siempre maligno, sería perfectamente adecuado hablar de construcción–destrucción, pero cuando el clivaje colabora a mejorar la reestructuración del sujeto, la palabra *destrucción*, si se me permite la expresión, chirría. Tal vez sea más coherente en este caso hablar de *deconstrucción*, tomando prestado el término desarrollado por Derrida<sup>7</sup>. El *circulus benignus* podría nombrarse entonces como de construcción–deconstrucción–reconstrucción. En los casos de *circulus malus*, habría que hablar en este caso de *deconstrucción destructiva*, pero la expresión no es atractiva, más bien parece un trabalenguas. No sé bien cómo simplificar la alusión, pero puedo resumir de la siguiente manera: la génesis del sujeto sucede en una secuencia de construcción– deconstrucción. Cuando esta génesis se ve perturbada, la deconstrucción no se detiene, o mejor dicho, no es detenida porque el otro no repara la falla que la puso en marcha, y se continua hasta convertirse en destrucción, en “desmaterialización”<sup>8</sup>.

<sup>1</sup>09.04.31. El nacimiento del intelecto. Notas y fragmentos. A partir de aquí, (NF)

<sup>2</sup> El término escisión, no recoge explícitamente la multiescisión, valga decir, a la que se refiere Ferenczi, que por contra es evidente nombrándola como fragmentación.

<sup>3</sup>Ferenczi/Freud, 31.05.31.Anexo II. (Correspondence)

<sup>4</sup> 10.08.30. Toda adaptación está precedida por una tentativa inhibida de desintegración. (NF)

<sup>5</sup>La escisión como fragmentación múltiple, no aparece en Freud hasta ciertos párrafos de (1939a) y (1940a)

<sup>6</sup> 10.08.30. Toda adaptación está precedida por una tentativa inhibida de desintegración (NF)

<sup>7</sup>Para Derrida la noción de deconstrucción lleva implícita ya la de reconstrucción, dos tiempos que Ferenczi nombra como diferentes. En el Diccionario de la RAE: “Deconstruir: deshacer analíticamente algo para darle una nueva estructura”.

<sup>8</sup> 10.08.30. Toda adaptación está precedida por una tentativa inhibida de desintegración (NF)



Si suponemos que alguien hace su primera lectura de Ferenczi en forma cronológica, y si hace suyas sus ideas, al llegar a 1926 y leer *El problema de la afirmación del displacer*, podrá anotar cómo Ferenczi considera que en esta secuencia, la pulsión de muerte, puesta en marcha por las fallas displacenteras en la atención del entorno, es la que conduce a la desestructuración, y la de vida a la reconstrucción. Quizás a nuestro supuesto principiante, incluso antes de llegar a los textos posteriores, ya le quede como mínimo el oxímoron inesperado para él, de encontrar a la pulsión de muerte trabajando a favor de la vida. Pero si nuestro ordenado primerizo no se anda con estas disquisiciones, de todas formas va a encontrarse, siguiendo adelante en su estudio cronológico, con artículos, y entradas en las Anotaciones Póstumas, que ponen en cuestión sea mantenible esta explicación basada en la alternancia de poderes, pues va a descubrir cómo Ferenczi va abandonando en sucesivos pasos el dualismo pulsiones de vida-pulsión de muerte y sustituyéndolo por una nueva teoría de la que ha desaparecido la pulsión de muerte. Manteniendo la cronología, citaré como textos fundamentales en esta evolución, primero *El niño mal recibido y su pulsión de muerte* (1929 V)), y entre las Anotaciones Datadas destaco, las de 19.08.30 *Toda adaptación está precedida por una tentativa inhibida de desintegración* (NF); 12.01.32. *Caso de esquizofrenia progresiva* (R.N.) (DC)<sup>9</sup> ; 23.03.32 *Sobre el principio masculino y femenino en la naturaleza* (DC); 10.06.32 *Faquirismo* (DC); 14.09.32 *Los tres principios capitales* (NF). Además, el post-escrito de *Confusión de lengua entre los adultos y el niño* (1933 IX) sólo se vuelve 10 comprensible si no se considera la acción de una supuesta pulsión de muerte<sup>10</sup>.

El abandono del concepto queda telegráficamente certificado con una nota de fecha desconocida: "Nada más que pulsiones de vida, la pulsión de muerte es un error (pesimista)<sup>11</sup>". Puede que sea sólo una ocurrencia -hasta cierto punto todas las Anotaciones lo son- pero dado que no está fechada, no sabemos si se sigue de, o clausura, una neoteoría pulsional que se inicia con un diferente y atenuado dualismo. Escribe: "La pulsión de hacerse

valer y la pulsión de conciliación constituyen juntas la existencia<sup>12</sup>", y adoptando la idea freudiana de que las pulsiones se configuran como tendencias, distingue una "tendencia egoísta" formada por las "pulsiones de hacerse valer", de otra "tendencia altruista" configurada por las "pulsiones de conciliación".

No me olvido de mi supuesto principiante en Ferenczi. Cuando llegue a la nota de 04.08.32 (Sin título) en la que el autor, recordando *Thalassa* (1924 XLII), escribe que "una reedición implicaría una reescritura", pensará que Ferenczi hubiera podido aplicar este mismo comentario a *El problema de la afirmación del displacer* (1926 XLIX), en lo que hace a las pulsiones que configuran al sujeto, puesto que en su neoteoría ha descartado la existencia de una pulsión de muerte, responsable en aquel artículo de la destrucción.

Se hace entonces necesario reflexionar sobre la teoría pulsional ferencziana, para articularla en la génesis del sujeto. Para ello daré un rodeo, que supone añadir a las existentes mi especulación o elucubración sobre el significado de "Orpha".

A pesar de que la palabra aparece sólo en las Anotaciones Datadas Póstumas y escasas veces (nueve veces nombrada explícitamente), para muchos estudiosos se ha convertido en un término misterioso, atractivo y prometedor. El hecho de que la palabra aparezca casi siempre entre paréntesis o comillas, hace pensar que el autor sólo necesita recordarse una noción que ya tiene clara, pero que no aclara para nosotros. Ferenczi no está hablando de momento para ser leído, sino para sí mismo. De ahí la proliferación de hipótesis sobre el significado de "Orpha". Investigaciones a veces muy interesantes, como las de Carlos Castillo<sup>13</sup> o Carmen Acedo<sup>14</sup> entre nosotros, o las de Nancy Smit<sup>15</sup>.

En mi caso, voy a dar por buena y suficiente la segunda alusión a *Orpha*<sup>16</sup>, primera de las cuatro que hay en la nota de 12.01.32<sup>17</sup>, en la que el diarista escribe: "pulsiones vitales organizadoras (*Orpha*)". Además de ser el atisbo de explicación

<sup>9</sup>Diario clínico. A partir de aquí (DC)

<sup>10</sup> La pregunta que se hace Ferenczi sobre como se introduce el sufrimiento en un ser en estado de ternura, tiene fácil respuesta para quien pueda atribuirlo a la pulsión de muerte.

<sup>11</sup>Dupont, J. Les notes brèves inédites de Sándor Ferenczi. Le Coq-Héron no 149, 1998 (en castellano: Las notas breves inéditas de Sándor Ferenczi. Intersubjetivo, Vol 2, no2, 2000).

<sup>12</sup>23.2.32. Sobre el principio masculino y femenino en la naturaleza (DC) 13

<sup>13</sup>Castillo Mendoza, C.A. (2019)

<sup>14</sup>Acedo Manteola, C. (2008)

<sup>15</sup>Smith, N. (1998)

<sup>16</sup>No entro en las hipótesis sobre el nacimiento del término, si corresponde a Ferenczi, a Elizabeth Severn, o a una colaboración entre ambos. Me limito a constatar que Ferenczi lo hace suyo.

<sup>17</sup>12.01.32. Caso de esquizofrenia progresiva (R.N.) (DC)

más inteligible, elijo también y sobre todo este fragmento, porque es el más adecuado para lo que pretendo profundizar: la influencia de las pulsiones<sup>18</sup>, según las piensa el último Ferenczi, en la construcción del sujeto psíquico.

Tras la cita recién referida, habla a continuación de “fuerzas órficas<sup>19</sup>” ¿Por qué no pensar entonces que con lo órfico se esté refiriendo a Orfeo, pero tal y como lo veneraba el *Orfismo*? Este ítem figura en el *Diccionario del mundo antiguo* (Fernández Uriel y Vázquez Hays 1994) definido así:

“*Orfismo*: Doctrina pseudoreligiosa heterogénea elaborada básicamente en el siglo VI a. C. (...) En su doctrina confluye la filosofía con la religión. En ella el hombre es concebido como una mezcla de naturaleza divina dionisiaca con otra terrestre titánica”

Tal vez Ferenczi ha situado su teoría pulsional bajo el paraguas del *orfismo*, a la manera en que Freud situó su segunda tópica bajo el planteamiento de Empédocles de Agrigento<sup>20</sup>, según el cual, las grandes fuerzas que mueven al ser humano son “amor y discordia”. Pensar que *Orpha* puede ser utilizado por Ferenczi de modo similar, se sostiene además en el *utraquismo* ferencziano, que en este caso llena su cáliz aplicando a la teoría pulsional, la filosofía y pseudoreligión propias del *Orfismo*. Y así como “amor y discordia” son la base para Freud de la teoría pulsión de vida/pulsión de muerte, la doble naturaleza titánica y dionisiaca del ser humano se convierte al ser aplicada al psicoanálisis en el basamento de su teoría “pulsiones de hacerse valer” versus “pulsiones de conciliación”. Que estas dos variantes se coordinen para estructurar al sujeto de una forma saludable o patológica depende esencialmente de la intensidad destructiva de los traumas precoces.

Las titánicas pulsiones de “hacerse valer”, también nombradas como “de dominio”, “de autoafirmación” o “egoístas” son al principio muy débiles, necesitan ser reforzadas por una “presión exterior”, por un “amor de vuelta<sup>21</sup>”. La idea está muy próxima a Kohut y a Winnicott, a la “madre *suficientemente* buena” (Winnicott 1980) de este último, que brinda ese “amor de vuelta”. Aunque

por suficiente y no perfecta, se producirán fallas en el holding y son esas fallas los momentos de deconstrucción de los que hablaba el artículo de Ferenczi del 26. Si la “mirada viva de la madre” (Kohut 1977) reaparece suficientemente, se producirá la reunificación, y el proceso continuará hacia la individuación y subjetivación. Si el “amor de vuelta” no se produce o nunca existió, la deconstrucción/fragmentación degenera en destrucción/atomización/desmaterialización, en marasmo psicofísico. El recién nacido tiende a hundirse en el universo, hasta llegar incluso a morir, como sucede en los casos estudiados por Spitz, niños bien atendidos, bien cuidados, pero sin “amor de vuelta”.

En cuanto a las *dionisiacas*<sup>22</sup> “pulsiones de conciliación”, también nombradas como “de reparto”, “de comunión” o “altruistas”, especulo que se corresponden con la naturaleza dionisiaca del hombre, con su tendencia a la reunión feliz, a la orgía, a la “común-unión”, como al menos la edición francesa matiza al hablar de “pulsiones de comunión”.

Son la forma ferencziana de entender la tendencia hacia la socialización, el suelo de la empatía, en parte de la capacidad de sublimación, del vínculo y compromiso con el otro y los otros. Por contra a la debilidad neonatal de las “pulsiones de hacerse valer”, las de “conciliación” (de conciliación con el otro) son extremadamente activas desde el nacimiento, son la base pulsional para la identificación primaria, que Freud definía como previa a toda catexis de objeto, mecanismo que Ferenczi piensa ha quedado sin que el propio Freud saque sus enormes consecuencias. La forma peculiar de referirse nuestro autor a estas identificaciones neonatales, masivas y pasivas, es nombrándolas como ocurriendo sobre todo en esta “fase de mimicry” o “periodo de mimetismo puro<sup>23</sup>”.

Si este mimetismo surge en vínculo con figuras de autoridad, padre o madre, suficientemente buenas, en acción conjunta con las pulsiones de hacerse valer, conducirán a una individuación saludable, egoísta por su lado titánico, altruista por su lado dionisiaco. También en cuanto a lo dionisiaco, hay que recalcar la flexibilidad que supone considerar la

<sup>18</sup> “Organisierende Lebenstriebe”. (DC, edición alemana 1988)

<sup>19</sup> “Estas mismas fuerzas “órficas” parecen haber estado ya presentes en la época del primer shock”

<sup>20</sup> En Freud (1937c) y (1940a [1938])

<sup>21</sup> 16.06.32. Sentimiento de la personalidad (sentimiento de su propia grandeza forma valor) como producto del reconocimiento por el mundo circundante (DC)

<sup>22</sup> Utilizo el adjetivo dionisiaco en forma más o menos fiel a la mitología griega. Sobre lo dionisiaco también 23 han escrito Carmen Acedo (2008) y Jô Gondar (2017), pero discutiendo sobre todo a partir de la visión de Nietzsche.

<sup>23</sup> 7.09.30. Fantasías a propósito de un modelo biológico de la formación del Superyó (NF) 25

noción de “suficientemente bueno”. Siempre se producirán desencuentros, frustraciones provenientes del otro, “pequeños traumas fáciles de dominar<sup>24</sup>”. Y son estos momentos los que, en este eje dionisiaco, se convierten en momentos de deconstrucción que por la reaparición del objeto bueno, reconstruyen, mejorándolo, el proceso de socialización del sujeto.

Si el objeto de identificación primaria no es suficientemente bueno, tal proceso se ve detenido o trastornado por sus acciones disruptivas, causantes de traumas precoces, intensos y masivos. Ferenczi destaca como base de estos traumas los denominados “trasplantes extraños<sup>25</sup>” vegetativos, introyecciones de carácter displacentero, incorporadas por mimetismo, que van a dar lugar a toda suerte de patologías. En estos casos, como en el de las tendencias de naturaleza titánica, la deconstrucción se ha transformado en destrucción.

En algún momento he utilizado el término eje. En forma gráfica, se podría llegar a pensar en la acción conjunta de lo titánico y lo dionisiaco situándolos sobre los cartesianos<sup>26</sup> ejes de abscisas y ordenadas, y considerar en el eje de abscisas la individuación, y en el de ordenadas la socialización, o viceversa. Los puntos resultantes de la combinación de ambos tal vez sirvieran de base para abordar las distintas patologías y sus distintos grados en este proceso de génesis del sujeto.

Pero al llegar a esta vulgarización cartesiana, el principiante de primer curso y yo, que estoy en segundo, consideramos que hemos ido ya suficientemente lejos. Nos quedamos preguntándonos si al desconsiderar la participación de la pulsión de muerte en la construcción del sujeto, hemos dejado de ser freudianos. La respuesta depende. Si leemos *El malestar en la cultura* (Freud 1930a[1929], donde más o menos aquel que no valida la hipótesis de pulsión de muerte es presentado como un “niñito” que no se atreve a caminar por el “lado salvaje<sup>27</sup>” de la vida, tendremos que reconocer que, si somos freudianos, lo somos muy críticos.

<sup>24</sup> 7.09.30. Fantasías a propósito de un modelo biológico de la formación del Superyó (NF)

<sup>25</sup> 07.04.32. Destino de los niños de enfermos mentales (DC)

<sup>26</sup> Descartes forma parte de los abordajes utraquistas de Ferenczi. Véase (Sin fecha), Influencia de las pasiones 27 de los adultos sobre las neurosis del carácter y el desarrollo sexual de los niños y el post-scriptum de Ferenczi (1933 IX)

<sup>27</sup> Lou Reed. Walking on the wild side

Si nos remitimos a la introducción de tal supuesta pulsión, tal como Freud (1920g) la presenta: “Lo que sigue es especulación, a menudo de largo vuelo, que cada cual estimará o desdeñará de acuerdo con su posición subjetiva”, somos freudianos que han optado, entre las dos posiciones que aquí valida, por desdeñar la pulsión de muerte. (Freudianos críticos por supuesto, eso siempre).

## BIBLIOGRAFÍA

Acedo Manteola, C. (2008): Sándor Ferenczi y Elizabeth Severn, el relato de un viaje sin retorno. Clínica y análisis grupal, Vol.30, No100, Madrid.

Castillo Mendoza, C.A. (2019) Á propos d’Orpha. Le Coq-Heron, 239, Paris, pp.53-65.

Dupont, J. Les notes brèves inédites de Sándor Ferenczi. Le Coq-Héron no 149, 1998 [en castellano: Las notas breves inéditas de Sándor Ferenczi. Intersubjetivo, Vol 2, no2, 2000]].

Ferenczi, S. Obras. Espasa Calpe: Madrid, 1981-1984

--Reflexiones psicoanalíticas sobre los tics (1921 X)

--El desarrollo del sentido de realidad y sus estadios (1913 VIII)

--El problema de la afirmación del displacer (1926 XLIX)

--Thalassa (1924 XLII)

-- Confusión de lengua entre los adultos y el niño.

El lenguaje de la ternura y el lenguaje de la pasión (1933 IX)

-- Notas y fragmentos (1920 y 1930-1933 XX1)

Ferenczi, S. Sin simpatía no hay curación. El diario clínico de 1932. Buenos Aires: Amorrortu, 1997. [Diario Clínico. Buenos Aires: Conjetural, 1988] [Ohne Sympathie keine Heilung. Das klinische Tagebuch von 1932. Frankfurt: S. Fischer Verlag, 1988]

Fernández Uriel, P. y Vázquez Hoys, A. Diccionario del mundo antiguo. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

Freud, S. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1976.

--Más allá del principio del placer (1920g)

--El malestar en la cultura (1930a[1929])

--Análisis terminable e interminable (1937c)

--Esquema de Psicoanálisis (1940a [1938])

Freud, S. - Ferenczi, S. Correspondence (1920-1933). Paris : Calmann-Levy, 2000

Gondar, Jô (2017). A vontade de (se) destruir. Ferenczi com Nietzsche. En Eliana Schueler Reis y Jô Gondar. Com Ferenczi. São Paulo: Zagodoni Editora Eirelli, 2022.

Kohut, H. Análisis del self. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

R.A.E. Diccionario de la lengua española. XXIII edición. Madrid, 2014.

Smith, N. (1998): Orpha reviving: toward an honourable recognition of Elizabeth Severn. International Forum of Psychoanalysis, Vol.7, No 4, pp.241 – 246.

Winnicott, D. W. El niño y el mundo externo. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1980.

# MI TRABAJO

ÁNGEL SÁNCHEZ BAHÍLLO

Miembro didacta del Centro Psicoanalítico de Madrid

## EL CONTEXTO

Trabajo como psiquiatra en una consulta pública con pacientes adultos del Servicio Murciano de Salud. Dentro de las limitaciones que me impone la situación, trato de aportar a los pacientes una inspiración psicoanalítica.

El diseño de mi agenda impone que dispongo de treinta minutos para una entrevista con un paciente nuevo y de quince para las revisiones. El tiempo entre citas es de tres meses para los pacientes considerados como “trastorno mental grave” y de cuatro para los etiquetados de “trastorno mental común”. Tras haber dado un número importante de altas a pacientes menos graves, he logrado una mayor flexibilidad en la agenda y la posibilidad de acortar el tiempo entre citas para algunos pacientes que lo necesitan especialmente.

La institución en la que trabajo tiende a situarme en un lugar de saber científico y de poder (Lacan, 2008), frente al que los pacientes pueden someterse para recibir el beneficio de mis intervenciones, o rebelarse saboteando su tratamiento. Si yo encarno el rol institucional, resulta muy difícil para un paciente empoderarse para hacerse cargo de sí mismo y desplegar su subjetividad. Por ello, trato de evitar aquellos símbolos y actitudes que refuerzan esa situación.

Trabajo sin la bata blanca tradicionalmente asociada al estatus del médico. He retirado la mesa interpuesta entre los pacientes y yo, desplazándola a un lado, donde tengo un ordenador con el que se me exige que tome notas clínicas. Aunque trato de minimizar las notas que tomo mientras el paciente habla, no he conseguido eliminar completamente la perturbación que ocasiona esta cuestión.

Reconozco que hay pacientes que pueden beneficiarse de la imagen proporcionada por la bata blanca, particularmente los más vulnerables

que necesitan establecer una alienación segura antes de plantear cualquier intento de separación.

Sin embargo, aunque sobre la marcha trato de adaptarme a la persona que tengo delante, necesito una posición inicial desde la que abordar a los pacientes que no conozco. Esa posición inicial la adopto sin bata.

Aparte de la silla en la que me siento yo, dispongo de otras dos o tres para el paciente y sus acompañantes, si los hubiere, dispuestas de la forma más parecida posible a un círculo, con el objetivo de reducir la asimetría de la relación médico-paciente. Sin embargo, mi silla no es igual a la de mis pacientes. Me resulta útil tener una silla giratoria con la que modificar rápidamente mi posición para centrarme en el paciente o en el ordenador, según el momento. No dispongo de sillas iguales a la mía para mis pacientes, que serían útiles para potenciar la imagen de horizontalidad.

## EL ENCUENTRO

Salgo a la sala de espera a llamar a mis pacientes y lo hago por su nombre propio. No utilizo sus apellidos para proteger su privacidad ante otros pacientes, pero tampoco los llamo por un número que los despersonalice ni con ningún sistema automatizado de llamamiento. En ese primer contacto me presento yo también con mi nombre propio, sin insistir en mi título de psiquiatra, que asumo mis pacientes conocen toda vez que vienen a una consulta de Psiquiatría. En ese momento es frecuente que los pacientes pregunten si pueden ser acompañados en la consulta por un familiar. Yo contesto que pueden hacer lo que quieran, reforzando su autonomía, y su deseo, frente a posibles imposiciones de la institución sanitaria o de su familia. En citas sucesivas busco que el paciente pueda ir encontrando, y utilizando, un espacio a solas conmigo donde construir su

discurso (más adelante aclararé el sentido en el que uso este término) en un contexto confidencial.

En principio, tuteo a los pacientes y permito que ellos me tuteen a mí, aunque puedo modificar este posicionamiento en función del deseo del paciente. Habitualmente inicio yo la entrevista con la fórmula “te escucho”, aunque con pacientes que me han visto anteriormente, y conocen la dinámica de trabajo, puedo permanecer en silencio para permitir que sean ellos quienes comiencen la sesión. Al ofrecer mi escucha a los pacientes les invito a hablar, a construir un discurso propio de la manera más libre posible. No les digo “cuéntame” porque no quiero provocar que me hablen a mí (en gran medida busco que se hablen a sí mismos, y que se escuchen), ni quiero que su discurso se origine en una imposición, sino en una oportunidad. Tampoco comienzo preguntando por síntomas, demandas ni otros temas que me puedan interesar a mí, aunque a lo largo de la entrevista introduzco estas cuestiones para conseguir la información que necesito para hacer una valoración. En la mayoría de los casos, casi toda la información necesaria para esbozar un diagnóstico psiquiátrico (OMS, 1996) y plantear un tratamiento psicofarmacológico, es aportada por los pacientes en su discurso espontáneo, sin necesidad de mis preguntas.

Para la mayoría de los pacientes, esta apertura con la escucha supone una sorpresa y hacen una pausa o una inspiración profunda antes de empezar a hablar. Es frecuente que la institución en la que trabajo haya sembrado ya la expectativa de que el médico va a dirigir la entrevista con sus preguntas y los pacientes vengan en “modo reactivo”. Desde el principio trato de reconducir este planteamiento convirtiendo al paciente en sujeto de su propia palabra.

Cuando un paciente habla, habitualmente articula su necesidad en una demanda. Pide algo, ya sea alivio sintomático en general, apoyo, medicación o cualquier otra cosa. Esta demanda no logra captar todo lo que el paciente necesita, quedando un resto sin articular al que llamamos deseo (Lacan, 2015b). El deseo mueve al paciente a seguir hablando, a seguir tratando de transformar su necesidad en demandas concretas integradas en una relación con el profesional. En este proceso se presenta (y se construye) como sujeto. A esta presentación que el paciente hace de sí mismo frente a otro es a lo que llamamos discurso.

El discurso, que va tratando de transformar la necesidad en demanda, tiene otro efecto: hace que el sujeto piense sobre sí mismo, confronte su deseo y trate de articularlo. Es decir, provoca lo que

llamamos división subjetiva, separando una parte que experimenta su vida “como en piloto automático” de otra que observa y habla.

Algunos pacientes no pueden construir su discurso, sobre todo al principio, y les ayudo con preguntas o comentarios que facilitan un desarrollo progresivo de esta función, como cuando se coge de la mano a un niño que está comenzando a andar.

A veces, sobre todo con los pacientes más graves, un familiar se erige en portavoz del paciente. Esta función puede ser muy útil, y aportar información interesante, pero frecuentemente no apoya el discurso del paciente sino que lo sustituye. En estas ocasiones intento adoptar una posición pedagógica ayudando al familiar a entender la importancia de que el paciente hable por sí mismo, más allá de la transmisión de la información concreta que el familiar cree conocer.

Otros pacientes son incapaces de hablar, carecen del uso de la palabra. Estos pacientes necesitan ayuda para contactar conmigo y construir alguna especie de discurso preverbal. Mediante gestos pueden transmitir cosas poco definidas, que yo contribuyo a transformar en palabras. En esta transformación alieno al paciente traicionando parcialmente su necesidad al convertirla en un discurso que no la puede reflejar fielmente, que contiene algo mío, pero que también da expresión a algo suyo que sin ayuda no hubiera podido expresar. Este proceso se llama violencia primaria (Castoriadis-Aulagnier, 2004) y abre la puerta a que el paciente pueda ir construyendo un discurso que cada vez sea menos prestado, que progresivamente pueda separarse del apoyo externo y acercarse a algo suyo propio.

Por otra parte, hay pacientes que no hablan porque no quieren. Hay silencios que son formas de comunicación (inseguridad, enfado, etc.). Estos silencios necesitan ser escuchados, respetados y sostenidos sin rechazar al paciente hasta que éste decida comunicarse de otra manera. Frecuentemente esta decisión del paciente se facilita cuando siente que se ha comprendido lo que está comunicando con su silencio, por lo que la interpretación (Freud, 1983) de lo que uno entiende en su silencio puede ser útil. Hay que ser muy cauteloso con este tipo de interpretaciones por el riesgo de que el paciente se sienta invadido o malinterpretado y se aísle más en el silencio.

Hay pacientes que comienzan hablando sólo de sus síntomas, o de sus tratamientos, sin llegar a articular una demanda. Con frecuencia, la escucha y un poco de tiempo bastan para que lleguen a formular su demanda. En otras ocasiones, dadas las

limitaciones de tiempo con las que trabajo, puedo intentar agilizar el proceso con un “¿cómo crees que puedo ayudarte?”

### **LA RECTIFICACIÓN SUBJETIVA**

Cuando un sujeto dividido despliega su discurso puede dirigirse, con más o menos ayuda por mi parte hacia la rectificación subjetiva (Lacan, 2013). Es decir, a darse cuenta de que él juega algún papel en aquello que le ocurre y que puede contribuir a que las cosas mejoren o empeoren. Yo describo este umbral como la frontera entre la veterinaria y la medicina, como el paso de trabajar con un objeto al que se le hacen cosas (tratamientos) a hacerlo con un sujeto que desempeña un rol activo en su tratamiento.

Muchos pacientes vienen a consulta con modelos mecanicistas sobre el origen de su malestar que obstaculizan la rectificación subjetiva. Cuando piensan que su problema es que tienen unos “cables pelados” en el cerebro, o que se les han desajustado unos neurotransmisores, tienden a adoptar un rol pasivo y a dejarse tratar por el profesional mediante fármacos que reparen los cables. El tratamiento psicofarmacológico es importante, pero es sólo una parte de la intervención psiquiátrica. La introducción de la noción de causalidad psíquica (Lacan, 2009b) puede ayudar a modificar esta situación y conducir hacia la buscada rectificación subjetiva.

Algo que ayuda a la rectificación subjetiva es la aparición de un sentido del malestar. Cuando se tiene un dolor físico, y libertad de movimiento, se tiende a poner la mano en la zona dolorida. De forma análoga, cuando se tiene un dolor psíquico, y la posibilidad de desplegar un discurso, se tiende a hablar de aquello que molesta. La mayoría de los pacientes se queja de situaciones externas: maltrato en el trabajo, situaciones familiares, etc. El plantear que estas situaciones de las que se quejan pueden tener algo que ver con su malestar facilita que los síntomas empiecen a tener un sentido y que el paciente emprenda la rectificación subjetiva y el planteamiento de qué hacer con su situación.

El proceso de análisis del malestar puede comenzar con un elemento externo y progresar posteriormente a cuestiones internas (deseos, frustraciones, exigencias, autorreproches y un amplio espectro de cuestiones estudiadas por los psicoanalistas). En el contexto en el que yo trabajo este proceso se puede desarrollar poco, pero creo que lograr la rectificación subjetiva y, al menos, iniciarlo ya marca la diferencia frente a un tratamiento exclusivamente farmacológico.

### **EL FANTASMA**

El trabajo psíquico que yo realizo comienza frecuentemente con un modelo traumático, centrado en una situación concreta: este malestar que siento tiene que ver, al menos parcialmente, con una situación (o con un evento) que me hace daño. En muchos casos, a pesar de las limitaciones que impone la consulta pública, es posible ir algo más allá.

La cabra tira al monte y el hombre tiende a tropezar una y otra vez con la misma piedra (Freud, 1974). En el discurso de los pacientes suelen repetirse situaciones que siguen el mismo patrón. Un paciente puede quejarse de imposiciones injustas por parte de su jefe, de la policía, de su padre y de otras figuras. Otro, de no ser tenido en cuenta por su pareja, por sus compañeros, etc. Tendemos a vivir con un guión preestablecido que nos lleva a reeditar situaciones muy parecidas. Este guión, al que llamamos fantasma, plantea un modelo relacional basado en nuestra forma de entender nuestro deseo, así como aquello que el otro desea de nosotros. En realidad, nuestro deseo se origina en el deseo del otro, que tomamos como modelo en nuestra construcción psíquica (Lacan, 2009a), por lo que no hay una gran diferencia entre lo que entendemos como deseo propio y como deseo del otro.

El fantasma toma la forma de una escena teatral que aparece en distintos escenarios, con distintos personajes, pero con una temática común. Cuando un paciente se da cuenta de que, de forma compulsiva, hace lo que esperan los otros para que así le quieran, o de que se muestra agresivo para no sentir su vulnerabilidad y acaba solo, etc., llega a construir un relato consciente acerca de su fantasma. La toma de conciencia de aspectos fantasmáticos, y de su relación con el malestar, no basta para eliminar todos los síntomas, pero es otro paso importante hacia la salud y la libertad.

### **EL TRABAJO CON PSICÓTICOS**

“A un panal de rica miel dos mil moscas acudieron, que por golosas murieron presas de patas en él”. El deseo necesita unos límites que lo regulen. En ausencia de frenos, se precipita en un regodeo que absorbe al sujeto, dañándolo y atrapándolo en una forma de adicción. A esta forma de deseo desregulado y sin límites la llamamos goce (Lacan, 2007). Cuando el sujeto se instala en el goce, el deseo deja de fluir buscando demandas para expresar su necesidad, se paraliza. El sujeto queda atrapado como las moscas de Samaniego.

En el desarrollo psíquico del individuo se constituye un elemento que pone límites al deseo y protege del goce, lo llamamos “nombre del padre” (Lacan, 2010). En los psicóticos (Lacan, 2015a) este elemento no se inscribe adecuadamente, lo que modifica toda la estructura psíquica.

En ausencia del nombre del padre, el sujeto psicótico queda atrapado en el goce. Este goce puede ser impersonal (anobjetal), como en el caso de la adicción a drogas, o estar vinculado al deseo de otra persona. El psicótico puede transformarse en una especie de objeto cuya función es la satisfacción del goce del otro, desempeñando la función de trofeo, de complemento, de siervo, de amo o cualquier otra forma que le indique el deseo del otro. En cualquier caso, se sateliza en torno a un amo al que trata de completar a costa de su individualidad psíquica.

Esta vulnerabilidad del psicótico a ser invadido y anulado por el deseo del otro hace que frecuentemente se proteja del contacto interpersonal, con actitudes distantes o esquizoides. (Tustin, 2010). Independientemente de que el psicótico despliegue estas defensas o no, es extremadamente sensible a las invasiones del otro y puede ser dañado cuando se le dice desde fuera quién o qué es, o se le imponen funciones. Por ello, el trabajo con el psicótico debe ser extremadamente respetuoso, permitiendo su despliegue desde una posición acompañante, como de secretario (Lacan, 2015), que apoya la construcción de su discurso. Las interpretaciones son fácilmente vividas como invasiones, como agresiones que traspasan la frontera entre su yo y el mundo, con un potencial destructivo importante, por lo que deben ser evitadas.

El psicótico tiene muchas dificultades para manejarse con el deseo del otro, que le resulta muy invasivo. Eso le dificulta construir un fantasma con el que estructurar su vida. En cambio, puede construir un *sinthôme* (Lacan, 2022), algo que le estabilice, utilizando un modelo de identificación o asumiendo una serie de tareas más o menos estereotipadas. El trabajo de secretario que se realiza con el psicótico puede ayudar a la construcción del *sinthôme* siempre y cuando se cuide no invadirle con imposiciones que le puedan desestructurar.

Aunque los neuróticos puedan tener más recursos psicológicos que los psicóticos, tampoco están exentos de quedar atrapados en el goce, por lo que éste es un tema que hay que tener en cuenta en su tratamiento.

## CONCLUSIONES

El trabajo en una consulta pública de psiquiatría está muy condicionado por las limitaciones propias de la institución en la que se desarrolla, fundamentalmente por la escasez de tiempo. Sin embargo, es posible realizar un trabajo con los pacientes que vaya más allá de la prescripción de fármacos. En este texto describo algunas de las cosas que trato de hacer yo. Otros profesionales con más formación que yo pueden hacer más cosas. Por otra parte, también hay profesionales que consideran que el trabajo del psiquiatra se reduce a la medicación y que el resto son fantasías. Con éstos últimos estoy en desacuerdo.

## REFERENCIAS

- Castoriadis-Aulagnier, P. (2004). *La Violencia de la Interpretación. Del Pictograma al Enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1974). Más allá del Principio del Placer. En *Obras Completas*. Tomo 7. Pp 2507-2541. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1983). *La Interpretación de los Sueños*. En: *Obras Completas*. Tomo 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lacan, J. (2007). Seminario 7. *La Ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). Seminario 17. *El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009a). El Estadio del Espejo como Formador de la Función del Yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: *Escritos 1*. Pp 99-106. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2009b). Acerca de la Causalidad Psíquica. En *Escritos 1*. Pp 151-192. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2010). Seminario 5. *Las Formaciones del Inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013). *La Dirección de la Cura y Los Principios de su Poder*. En: *Escritos 2*. Pp 559-616. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lacan, J. (2015a). Seminario 3. *Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2015b). Seminario 6. *El Deseo y su Interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2022). Seminario 23. *El Sinthome*. Buenos Aires: Paidós.



Organización Mundial de la Salud. (1996). Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10. Ginebra: OMS.

Tustin, F. (2010). Autismo y Psicosis Infantiles. Barcelona: Paidós

# PERDER PARA GANAR: UNA MIRADA PSICOANALÍTICA SOBRE LA RETIRADA DEPORTIVA.

MARÍA FERNÁNDEZ OSTOLAZA

Miembro didacta del Centro Psicoanalítico de Madrid

*Este artículo que recoge mi participación en el último Congreso de la IFPS, celebrado el pasado mes de octubre en Bergamo, forma parte de la investigación de la tesis doctoral que estoy realizando en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), bajo la dirección de Miguel Ángel González Torres.*

En el pasado Congreso de Madrid participé con una intervención sobre el trabajo psicoanalítico clínico con los deportistas durante la pandemia. Quiero aprovechar esta ocasión, en Bergamo, para presentar por primera vez los resultados de la investigación que realizo sobre *El duelo de la retirada deportiva*, para adquirir el título de doctora. A través de este estudio trato de comprender qué pierde un deportista cuando deja el deporte y qué transformación requiere en la persona el proceso de pérdida.

Observando al conjunto de deportistas de alto nivel, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué hace que unos finalicen su carrera con satisfacción y cierta estabilidad y otros paguen esta despedida con su salud, incluso con su vida? ¿Cómo despejar ese descalce de sentirse viejo con 30 años cuando los no deportistas tan solo se consideran juniors en sus trabajos?

La investigación forma parte de un temprano interés sobre las maneras de perder en el ser humano. ¿Existe una capacidad de perder? Me recuerdo desde pequeña observando con cierta fascinación las reacciones de niños y adultos, amigos y rivales, en el momento de perder; ya para entonces había oído muchas veces que había que aprender a perder. Tiempo después, gracias al

psicoanálisis, entendí que mi curiosidad gravitaba alrededor del afecto que resulta de una afrenta narcisista. Pero, en aquellos primeros años, quedaba abstraída indiscriminadamente por la observación del dolor ante la muerte de un ser querido, la ruptura amorosa, la añoranza de la juventud, que tanto aquejaba a alguno de mis mayores, o, simplemente, las reacciones de los miembros del equipo ante la derrota.

Explica Eric R. Kandel (2006) en sus memorias que, siendo un niño, en la que luego se denominaría Noche de los Cristales Rotos, su madre le indicó que recogiera sus cosas más preciadas para partir al exilio y él se olvidó de su fabuloso coche por control remoto. Aquel olvido, junto con el terror que captó en sus allegados a perder la identidad en el proceso migratorio, determinó su vocación de investigar la memoria. Aquella pérdida inauguró el camino hacia el extraordinario conocimiento que hoy nos llega.

Intuyo que el duelo de un deportista al dejar su carrera deportiva estará determinado por la historia de sus duelos anteriores, infantiles y juveniles. En consecuencia, la elaboración de todo duelo anterior a la jubilación facilitará la transición hacia la vida no deportiva. Esta hipótesis personal

nació de la observación de dos fenómenos: uno obvio, el sufrimiento de algunos deportistas durante el proceso de jubilación; otro no tan evidente, el hecho de coincidir con un buen número de deportistas que habían perdido de manera prematura a alguno de sus progenitores. La historia vital de estos deportistas me interesó, dado que proporcionaba información sobre las posibilidades de elaboración del duelo de una pérdida prematura. La vulnerabilidad ante la pérdida viene a ser el polo opuesto a la imagen de control y potencia deportiva.

Entonces me propuse indagar si la escucha psicoanalítica de los duelos de la infancia y la adolescencia servirían para esclarecer el proceso de retirada.

El primer artículo que relaciona el psicoanálisis y el deporte fue escrito por Helen Deutsch en 1926. No deja de sorprender revisarlo cien años después y descubrir que se trata del caso de un paciente que sufre impotencia, junto con estados de ansiedad y depresión que derivarán en una fobia que claramente termina encarnando el miedo a la castración. El paciente trata de recuperar su sensación de poder y control a través de la competición deportiva. Sorprende su plena actualidad, ahora que tantos deportistas famosos declaran en prensa sufrir trastornos de ansiedad. El artículo de Deutsch es breve, pero muy sugerente para lo que pudo haber sido y no fue, porque no progresó, la incursión del psicoanálisis en el deporte.

De manera similar, el psicoanalista y político italiano Nicolla Perrotti publicó en 1932, en la *Rivista Italiana di psicoanalisi*, un nuevo artículo que considera el deporte como un posible campo sublimatorio para las pulsiones sexuales, agresivas y fraternas, que sustituiría en parte al juego o al folclore. Perrotti apunta a *Psicología de las masas y análisis del yo* (Freud, 1921) para ofrecer interpretaciones sobre el elemento público, que se convierte en un observador que juzga, es decir, un representante del superyo, pero también en una masa que permite la fusión del individuo con ella. La tercera cuestión que suscita el interés de este autor es el papel que cumplen los ideales en la mente del deportista.

La retirada deportiva integra la idea de aperturas y cierres que se solapan: Apertura a la obligada transición hacia otro lugar, a la transformación del individuo, a nuevos deseos, incluso a la liberación de la alta exigencia; pero también cierre, el cierre de una historia concluida y una obra acabada, la deportiva, de la que hay que despedirse, para lo que es necesario nombrar y comprender. Despedirse de la práctica, del propio cuerpo competitivo, de las personas, de los espacios de entrenamiento y competición. Despedirse de la obra deportiva para que nazca en el psiquismo, para integrarla en la imagen identitaria. Porque la elaboración que requiere la intensidad de una carrera deportiva no se detiene con el cese de la práctica atlética. Los procesos de duelo, dice Kernberg (2010), no terminan sin más, evolucionan hacia aspectos más duraderos o permanentes que transforman las estructuras psíquicas.

El método empleado en mi investigación se asienta en los principios de la investigación cualitativa. Se trata del análisis de nueve historiales clínicos a través de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) con el fin de alcanzar las categorías conceptuales que ayuden a explicar el proceso de mudanza.

El motivo de consulta de estos nueve pacientes no fue necesariamente la solicitud de ayuda para la retirada; pudo ser, muy al contrario, la petición de ayuda para recuperarse de una lesión y no retirarse, o la experiencia de abusos físicos o sexuales, por poner dos ejemplos.

El primer resultado que se desprende del discurso de los participantes es que dejar el deporte supone despedirse, al menos temporalmente, de tres sensaciones extraordinarias, inusuales a esas edades: la sensación de placer por lo que se hace; la percepción de extremada competencia; y el fuerte sentimiento de pertenencia a un grupo con un destino común bien organizado.

La segunda conclusión es que hay siete categorías relacionadas con la posibilidad de afrontar estas tres pérdidas con mayor o menor facilidad. Estas categorías, como es lógico, han orientado el trabajo de sus tratamientos, de los que por limitaciones de tiempo no voy a hablar aquí.

Las categorías son las siguientes:

**(1) Relación con el cuerpo:** Es la primera cuestión tanto para conseguir un rendimiento alto y sostenido como para despedirse de él. La ejercitación constante posibilita el grado de maestría necesario del nivel competitivo, pero es la dosificación lo que permite la prolongación del rendimiento, especialmente en deportistas veteranos. No todos los deportistas desean carreras prolongadas. Hay casos de un rendimiento explosivo que se agota y consume rápidamente que da lugar a carreras exitosas y breves. En cualquiera de los dos casos, sean carreras largas o cortas, mis interrogantes van dirigidos a cómo maneja el deportista las sensaciones de potencia e impotencia corporal, o dicho de otro modo, qué tipo de ideales deposita en su cuerpo.

A este respecto es muy interesante la información de aquellos que incluyen episodios de lesiones y recuperaciones, y el significado que éstos han tenido, pero lo es aún más el comportamiento de todo deportista frente a las enfermedades comunes, para pasar a cuestiones más profundas que tienen que ver con la aceptación del envejecimiento o la relación con el dolor corporal producido por el desgaste de los años.

**(2) Posición del deportista en la familia de origen:** Muchos de los casos en los que se detiene el proceso de retirada volviéndose patológico muestran cómo la actividad deportiva se convierte, entre otras cosas, en un encubridor efectivo de enredos familiares, que suelen quedar mitigados o suspendidos por ambas partes --deportista y entorno-- durante la carrera activa. Gracias al esfuerzo y los éxitos, el deportista puede ocupar una posición familiar más cómoda; pero será un espejismo que funcionará solo temporalmente porque el conflicto no resuelto aparecerá de nuevo y quedará expuesto, a veces con mayor virulencia, en el momento de la finalización de la práctica deportiva.

Vale la pena preguntarse qué lugar ocupa el deportista en la familia y qué papel juega la familia en la carrera del deportista. Y para ello interesan tanto las relaciones parentales como las fraternas. Aquellas nos hablarán de hitos como las primeras relaciones objetales o el desenlace del complejo de Edipo, y también del modo en que se recibe la herencia parental, tema esencial en la cuestión de la transmisión del legado. El análisis de la fratría

nos informa sobre los vínculos cohesivos y solidarios que se reproducen entre los compañeros de equipo, que algunos deportistas señalan como únicos y temen perder al dejar el deporte tanto como perderse a sí mismos.

**(3) La mirada del otro:** Derivado del factor anterior, los historiales nos brindan suficientes pruebas de que la figura del entrenador es susceptible de representar las *miradas* de los padres, miradas, en plural, porque puede convertirse en una mirada organizadora del yo, propia del estadio del espejo, como en la mirada exigente o represora concerniente al período edípico.

El placer y el miedo a ser mirado también queda manifiesto en experiencias con árbitros y público --ahora también en la masa virtual de seguidores-- y se convierte en un asunto que hay que resolver de cara al futuro profesional. El ser humano siempre está y estará expuesto a la mirada externa y en su interior percibirá en ella mayor o menor crítica, reconocimiento, placer o, en el mejor de los casos, ajuste con arreglo a su propia mirada.

**(4) Deseo de singularidad:** Se presenta durante toda la carrera. Al inicio, dirigiendo la motivación y el esfuerzo hacia metas únicas; al final, en la preocupación por el posible borrado y olvido de la singularidad, es decir, en la pelea por la trascendencia.

Este anhelo está estrechamente unido a la percepción de autovalía. Y es que es cierto que el deporte ofrece la posibilidad de objetivación del valor en las marcas, títulos, número de participaciones con las selecciones, etc. Las dudas sobre la capacidad, la singularidad y la autovalía se multiplican en momentos críticos como son los fracasos deportivos, las lesiones o la retirada.

El deseo de singularidad nos conducirá a cuestiones relacionadas, por un lado, con los ideales del yo y la estructura del superyo y, por otro, con la posibilidad o no de la transmisión del legado ante la inevitable aparición del sucesor, que puede llegar a percibirse como un peligroso devorador de los logros alcanzados.

**(5) Aceptación de la finitud de la vida:** La identificación e integración en uno mismo del límite del ser humano, representada en su mayor grado por la aceptación de la propia mortalidad, es otro

de los factores que facilitan o arruinan la retirada deportiva. La representación de la finitud tiene múltiples facetas: la finitud biológica, la potencia corporal, el límite del talento deportivo, la frontera del conocimiento, la prohibición del cumplimiento del deseo... La experiencia de límite es una condición universal para todo ser humano. El deportista es mortal, el sucesor también lo es; solo el deporte es inmortal.

**(6) Grado de experiencia del paso por la adolescencia:** Como explicaba en el caso de la posición del deportista y su familia, el deporte, especialmente el *deporte paternalista*, es un buen encubridor del temporal adolescente, que en determinados entornos permite detener su paso y no enfrentar de manera real las tareas de este periodo. El deportista modelo de obediencia, vida sana y disciplina podría quedar anclado en una posición infantil, de la que finalmente y a duras penas tendrá que salir. Parte de las ventajas del cruzar adolescente es la construcción de criterios propios. Atravesar la adolescencia, la apertura a la exogamia, abre también la puerta de la vida posdeportiva.

**(7) Articulación y asunción de deseos propios:** Una mayor discriminación, no siempre sencilla, entre deseos propios y ajenos permite al sujeto esclarecer la relación con sus deseos y entender qué impide o favorece poner en marcha nuevos anhelos. Cuando llega la retirada, el deportista puede tener que enfrentar la frustración por no haber podido cumplir aquello soñado o, por el contrario, verse colmado por el deporte.

“Para un hombre,” dice Colina (2015, p.16), “cuando su deseo ha alcanzado el fin, resulta la vida tan imposible como para otro cuyas sensaciones y fantasías han sido paralizadas”.

Con lo expuesto hasta aquí, nuestra labor sería trabajar en las categorías que permitan al deportista atravesar los cortes que deben acontecer en la vida de todo joven. De esta manera estaremos ayudando al atleta a desprenderse de los ropajes estelares, los que tienen peligro de trampas narcisistas y melancólicas, para ofrecerle a cambio un papel de relevista, aquel cuya función es portar la antorcha de una ciudad a otra a través de los tiempos para que los juegos olímpicos se celebren.

Todo deportista, como todo ser humano, está destinado a convertirse en un relevista anónimo, lo que supone al fin una liberación, porque el pódium es un lugar demasiado estrecho para vivir.

## REFERENCIAS:

Colina, F. (2022). Deseo sobre deseo, Enclave de libros.

Deutsch, H. (1926). A Contribution to the Psychology of Sport. International Journal of Psychoanalysis 7: 223–227.

Glaser, B. G. y Strauss, A.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine, 1967.

Kandel, E. (2006). En busca de la memoria: El nacimiento de una nueva ciencia de la mente. Katz.

Kernberg, O. (2010). Some Observations on the Process of Mourning. International Journal of Psychoanalysis, 91(3): 601–619.

Perrotti, N. (1932). La Psicologia dello Sport. En Rivista Italiana di Psicoanalisi, 1: 240–247.

# HUÉRFANOS DE LA PARADOJA

EDUARDO REGUERA NIETO

Didacta del Centro Psicoanalítico de Madrid

Lucía ha pasado por varios psiquiatras y psicólogos anteriores. Acudió a ellos por la alternancia repetida de dos estados sintomáticos. Por un lado, una angustia muy potente acompañada de pensamientos obsesivos que giran en torno a la posibilidad de “no ser guay”, “no encajar en el sistema”, “me da asco la gente” que al mismo tiempo le procuran un intenso sufrimiento. Por otro lado, relata otros períodos caracterizados por una honda apatía, la sensación de muerte en vida, sinsentido y pérdida de todo deseo. Se trata de una chica de 30 y pocos años que llega a mi consulta en un momento de franca desesperación tras haber sufrido en paralelo la ruptura de su pareja y el despido de un trabajo que por otro lado odiaba profundamente por ser “engranaje de un sistema infinito”. Es inteligente, sarcástica y dotada de una notable capacidad para el humor negro.

Su pensamiento es rocoso, apisonador, de una racionalidad descarnada en la que toda sorpresa o novedad parecería estar ausente. Construye categorías cerradas de antemano en las cuales el absoluto está atrapado. Nada parecido a un devenir en su discurso. Como no puede ser de otra manera, la biografía de Lucía está salpicada de aspectos traumáticos. Principalmente, la separación de sus padres en su primera infancia. Describe tal matrimonio como absolutamente carente de deseo desde el inicio, signado por la necesidad súbita —en su relato— de tener un hijo cuando se acercaban los 40 años de su madre.

Tras la separación, tiene pocos recuerdos pero todos marcados por la falta de vitalidad, tanto en una como en la otra casa. Según relata, en casa de su padre éste escuchaba música clásica durante horas tumbado en un sofá. Tras una explosión agresiva, este padre decide cambiar su lugar de residencia y atender a una oportunidad laboral allí. Las visitas y llamadas eran cada vez más planas e irritantes hasta que dejan de tener lugar y Lucía pierde toda vinculación. Varios años después, reciben una llamada con la noticia del

fallecimiento súbito del padre. Al llegar a su ciudad de residencia, madre e hija son avisadas de que el padre estaba viviendo prácticamente como un vagabundo en un piso tutelado, absolutamente aislado a nivel social y en pleno marasmo alcohólico.

Lucía va relatando todos estos eventos tan desgraciados con una voz plana, acompañada de ocasionales accesos de rabia en los que describe a su padre como un “perdedor” o alguien “que no se adaptó a la vida adulta”. Al retornar a su problemática actual, manifiesta una especie de certeza terrorífica en la que ella es “una persona de mierda” a la que nadie le ha enseñado a adaptarse. Manifiesta un deseo de transformar la psicoterapia en un dispositivo de adaptación darwinista al medio. Todo ello a pesar de rechazar por “estúpida” a la gente, como sus compañeros de trabajo. El sarcasmo y el cinismo como mecanismos de homeostasis narcisista son verdaderas murallas en gran parte de las sesiones.

En su discurso desde luego no hay aparentemente paradoja ni misterio. Las cosas son lo que son. Y ella todavía no “ha pasado por el aro” de aceptar “la realidad”. Los intentos de simbolización o figurabilidad siguiendo a los Botella (1) son en gran medida rechazados por ser “filigranas teóricas” alejadas del pragmatismo. Transferencialmente hay algo oscilante entre el deseo de cuidar y un vínculo fraternal – sobre todo en ciertos momentos de humor negro – junto con otros de irritabilidad y sensación de franca impotencia. Mi pensamiento se orienta primordialmente a cómo encontrar un recurso técnico que permita la historización o generar una fisura en un discurso granítico. Extraernos como díada analítica de la opresiva determinación línea-causal del discurso para introducir progresivamente aspectos hermenéuticos ligados al funcionamiento del inconsciente (2).

En Lucía, pero en otros pacientes recientes también, encuentro las mismas metáforas

inflexibles. La simbolización aparece apenas pero se acompaña de un cierre desesperante en casi todos los casos. De este modo, ella se puede pensar con los significantes actuales “drama queen”, “aprender a estar sola”, “soy tóxica”, “necesito resiliencia”, “falta de autoestima”, “aceptar la realidad”, etc. Lugares comunes pseudo-psicológicos que plagan el discurso de nuestros pacientes y actúan a modo de coagulaciones de la psique. Verdadero inconsciente sin pensamiento o inconsciente amencial según la feliz descripción de Cristoph Dejours (3). Evidentemente, el pensamiento de Lucía ha sido traumáticamente violentado durante las fases tempranas, lo cual sólo permite ahora como modos de reacción la desligazón crítica, desorganización del yo o una suerte de pensamiento operatorio. Puedo decir que transitábamos por todos esos estados en una sola sesión psicoanalítica.

El inicio de la verdadera metáfora, con su consiguiente puesta en circulación del proceso primario, apareció de modo inesperado. Al final de una sesión, hablamos sobre un libro que habíamos leído los dos: Un verdor terrible, de Benjamín Labatut (4). Ella en su relato como el famoso astrónomo Schwarzschild, quien fue capaz de dar la primera solución exacta a las ecuaciones de la relatividad general de Einstein desde una trinchera de la Primera Guerra Mundial. Este científico describía la manera exacta en la que la masa de una estrella deforma el espacio y el tiempo a su alrededor. Einstein había quedado estupefacto al comprobar que este joven científico había dado con la resolución en tiempo récord y en pleno fragor de la batalla. Pero al mismo tiempo encontró además “algo profundamente extraño en los resultados”. Según los cálculos, el espacio y el tiempo se compactaban en estrellas con mucha densidad en áreas muy pequeñas. La fuerza de gravedad se hacía infinita y el resultado era un abismo sin escape. A esto se le llamó la singularidad de Schwarzschild o comúnmente conocido luego como agujero negro.

Siguiendo el trayecto novelado, al principio el propio científico lo descartó como una aberración matemática, un delirio metafísico. Equivalía a pensar que las mismas nociones de tiempo y espacio desaparecían. No podía sacar esta paradoja de su mente. La singularidad se esparció sobre la mente del astrónomo como una mancha, sobrepuesta sobre el infierno de las trincheras, las heridas de bala, las máscaras de gas y los caballos muertos. “Un vacío sin forma ni dimensiones, una sombra que no puedo ver, pero que siento con toda mi alma”. A partir de ese momento comienza una progresión terrorífica de imágenes obsesivas

en las que toda materia y vida es tragada por la singularidad en paralelo al pénfigo (enfermedad ampollosa de la piel) que empezó a sufrir por efecto de los gases tóxicos. Psique y soma se precipitaron en una cuesta abajo inexorable que condujo finalmente a la muerte. Operaba una doble identificación en el análisis de la paciente. La internalización onnipotente – en torno a un genio de la astronomía y matemáticas – aparecía ligada también a la identificación con la vivencia de atrapamiento psíquico y condensación en un punto. Un trabajo de lo negativo en toda regla, como nos diría André Green (5). Una pérdida de todo pensamiento paradójico en franca similitud con el agujero negro de Schwarzschild. Ahí radicaba la ataraxia descrita frecuentemente por Lucía.

Como hemos podido constatar en tantos pacientes, hay un nuevo orden que se estructura en base a la desmentida y la escisión. La represión estructurante junto con su correlato de deseo más o menos problemático se convierte en una estación de llegada para nosotros más que de salida. Son pacientes que convierten el desencuentro relacional en su modo habitual de funcionamiento interpersonal e intrapsíquico.

El problema sería que estamos condenados a invertir, tal y como nos recordaba Piera Aulagnier, que no a amar (6). Hay un imaginario social instituyente, tal y como es descrito por Cornelius Castoriadis (7), que podríamos resumir en: la libido no existe. El cuerpo y la mente, psique y soma, son entes que deben funcionar óptimamente o bien deben ser reparados. Mucho me temo que el concepto de libido no tiene apenas un sustento representacional imaginario fuera de nuestro ámbito especializado. Hay determinadas corrientes que abogan directamente por considerar la psicoterapia una reparación psicosocial estricta, fruto de un real que se expresaría sin ningún género de ambivalencia.

La problemática más ardua con mi paciente aparecía cuando cedía la ansiedad y me seguía encontrando —parafraseando a Monterosso— con que al despertar, la mente granítica seguía estando allí. Todas las defensas estaban orientadas a evitar la aparición del sujeto intérprete de la posición depresiva o histórica. “El presente se proyecta hacia atrás y hacia delante, creando así un presente estático, eterno, no reflexivo”, nos decía Thomas Ogden (8). En el discurso de Lucía no existía aparentemente la paradoja ni la ambivalencia. Era una constante lucha, con escaramuzas y alianzas, con “significados impersonales que se vivencian como cosas en sí”.

Pensamos que el imaginario social instituyente actual en buena medida impulsa a los sujetos a autodefiniciones como “cosas en sí”. En las generaciones precedentes las paradojas se formaban de modo espontáneo en la articulación conflictiva entre la democracia liberal y todo el cuerpo doctrinario asociado a la religión cristiana. En este punto nos servimos del concepto “racionalización difusa” que acuñó Max Weber (9). Quien construyó toda una teoría de la causalidad sociológica en la que determinados preceptos religiosos (por ejemplo, el espíritu ascético calvinista) daba lugar por decantación a la racionalidad utilitaria del capitalismo incipiente en los países protestantes.

Como decíamos, nos servimos de estos conceptos para dar cuenta de cómo las metáforas que sostienen la ambivalencia y la simbolización han sido espontáneas en gran medida debido a este proceso de traslación y mixtificación. En las sociedades actuales occidentales y particularmente en la española se ha producido un proceso de secularización verdaderamente notable. Las metáforas de origen (deseo, represión, un dios que a la vez es una tríada, falta, pecado, penitencia, culpa, fratricidio de Caín y Abel) han ido desapareciendo conforme se ha dado el proceso. Para dar lugar en la mayoría de los casos a simbolizaciones que juegan en el orden preconscious pero que tienden, en nuestra visión, a materializar el pensamiento y a anular toda paradoja. Por mucho que nuestro colega psicoanalista Boris Cyrulnik afanosamente intente lo contrario (10), pensamos que el concepto de resiliencia se ha convertido de modo progresivo en una reificación. El significante sujeto resiliente parece haberse impuesto, empobreciendo en muchas ocasiones nuestro lenguaje y glorificando la resiliencia como actitud obstinada ante la adversidad en el mejor de los casos y desinvestment narcisista del vínculo social en el peor de los casos.

Otro significativo problemático nos parece ser aquel de lo líquido (11). Zygmunt Bauman parece querer reconstruir un pasado mítico, la modernidad sólida, que habría muerto con la posmodernidad. El poder habría migrado así al espacio de los flujos y este autor nos receta aprender a vivir en la incertidumbre. Curiosamente, se imponen metáforas procedentes de autores y tiempos asociados a la barbarie nazi y se introduce acríticamente la idea de que debemos pensarnos con términos surgidos de tal universo. Consideramos que el hombre moderno líquido es una nueva reificación destinada a coagular el funcionamiento psíquico, otra cosa en sí poco

susceptible de simbolizaciones alternativas. Lamentablemente, pensamos que este concepto se ha convertido en una suerte de pequeña dosis de masoquismo moral para consumo del público. El cual permitiría satisfacer la cuota de culpa no ligada y seguir funcionando sin mayores problemas. Dichas lecturas “pesimistas bien” en palabras de Lucía constituían una parte medular de su cosmovisión, sin que ellas mismas se tradujeran en palancas de acción o de cambio psíquico.

Bion nos enseñó que la identificación proyectiva no estaba destinada inexorablemente al empobrecimiento psicológico del proyector (12). Otro destino, surgido de las tempranas interacciones madre-bebé, también era el de construir algo potencialmente más amplio y generativo respecto a lo que cada integrante por separado pudiera hacer. El sujeto de la identificación proyectiva según las últimas fases de la teoría de Ogden (13). Habría de esta manera una creación de la subjetividad individual tras ser negado primero y devuelto por el otro. Si esta intersubjetividad, de reconocer y ser reconocido falla gravemente, la tensión dialéctica colapsa en una unidad mortífera. El solipsismo de la eterna errancia en un mundo de objetos internos que no calman ni sostienen. El agujero negro interno, la singularidad de Lucía.

La dinámica transferencia-contratransferencia oscilaba repetidamente entre los dos polos del secuestro objetual propio del vínculo materno y el desinvestment y narcisismo negativo del vínculo paterno. La terceridad era en gran medida una quimera. La paciente se empeñaba en demostrarme que su personaje frente al mundo era falso, cínico y complaciente. Toda una gráfica descripción del falso self en términos de Winnicott (14). Y que primero debíamos ocuparnos de su verdadero yo, porque era el que realmente le importaba. Escisión traumática por tanto Winnicott nos enseñó a que una de las funciones sanas del falso self era la de permitir y sostener ciertos usos sociales para “no ir por la vida con el corazón en la mano” (15).

Hasta qué punto las demandas de autenticidad y veracidad de nuestros pacientes se estrellan en la roca del ser. Las metáforas espaciales y esencialistas pululan a nuestro alrededor. Todavía beben del ideal cartesiano de autonomía epistémica completa... que, como Godot, nunca llega. Winnicott estaba especialmente preocupado de esta posible interpretación en torno al verdadero self. Son rehenes de un cierto discurso social, buscan en la unidad absoluta de la mente propia (la tríada de la autoestima, resiliencia y autarquía) lo que inevitablemente depara



desesperación sorda o estruendosa. Al bebé-Lucía se le empujó traumáticamente a descubrir que tenía una mente propia, se rompió la matriz psicológica madre-bebé y apareció lo que se ha dado en llamar el bebé separado o discontinuo (8). Una guerrera prematura que proyecta, escinde y niega.

Tal matriz psicológica se funda sobre una serie de paradojas, fundamentalmente dos (15). La primera de ellas trata sobre la creación o encuentro del objeto por parte del bebé, importantísima omnipotencia primaria que permitirá la desilusión progresiva. La segunda comprende la aparición del objeto objetivo tras la destrucción del objeto subjetivo, que permita el espacio compartido y transicional. Paradojas que no deben ser resueltas y que se sostienen precisamente por su nexo con los procesos primarios. Lucía se me aparecía como el ejemplo viviente de la anulación sistemática de toda paradoja. Pensamos que damos demasiado rápido por sentado que las paradojas constitutivas de la matriz psicológica continúan de modo espontáneo y autosostenido. El espacio transicional permitirá acoger y amplificar todas las metáforas y metonimias necesarias para la fantasía inconsciente. Fantasías que equilibran constantemente la relación entre las representaciones de self y objeto, función que Joseph Sandler asimilaba a cómo un giroscopio estabiliza un objeto físico mediante fuerzas centrífugas y centrípetas (16).

Las paradojas eran para Lucía una quimera inalcanzable. Quimera en la doble acepción de “algo que se propone a la imaginación como verdadero o posible, no siéndolo” (17). Pero quimera curiosamente también remite a la criatura mítica, monstruo híbrido que vomitaba llamas, tenía cabeza de león, vientre de cabra y cola de dragón. Las fantasías de mi paciente, que sí existían, estaban confinadas absolutamente al ámbito preconsciente-consciente de juguetes intelectuales. No fertilizaban los procesos primarios. Todo tipo de quimeras sociales, desde ideales a sistemas de pensamiento o problemáticas antropológicas no resistían el proceso de separado del “grano de la paja”. O eran destinadas al cajón de “la realidad” o al cajón “de las pajas mentales”. Como una lluvia que cae sobre un tejado a dos aguas, depositándose por fuerza en un lado o en otro.

Lucía me llevó a pensar hasta qué punto ciertos sujetos están huérfanos de paradojas, de quimeras míticas. La reificación fruto de las metáforas espaciales y esencialistas causa estragos en el funcionamiento psíquico.

Como sosteníamos previamente, podríamos pensar que hay una marcada resistencia social al pensamiento paradójico en aras del esencialismo. Greenberg incluso nos alerta de un peligro que acecharía al psicoanálisis relacional, el de reducir la conflictiva intrapsíquica e intersubjetiva a un conflicto literal entre personas (18). O en ciertos intentos de alinear activismo político con teoría y práctica psicoanalíticas, con el pretexto de una redefinición desde lo relacional de los conceptos de neutralidad y abstinencia. Tal como Slochower señala, corremos el riesgo de hacer daño de maneras que no son necesariamente analizables de modo posterior (19). Para nosotros, tales conceptos freudianos permiten exactamente mantener las paradojas identificatorias ligadas a los procesos primarios, que de esta manera no llegan a cristalizar en un self cerrado.

Con Castoriadis podemos decir que no hay oposición entre el individuo y la sociedad, en tanto el individuo es una forma social histórica dada cada vez (7). La verdadera polaridad se daría entre sociedad y psique, merced a la radicalidad del inconsciente. El imaginario social instituyente actual en buena medida preconiza la subsunción de individuo y psique en la sociedad. Nos encontraríamos así con una producción actual de subjetividad tensionada permanentemente hacia una ficción de completitud ontológica (20). Todo ello mediante autosignificaciones ligadas a la imagen donde el componente evolutivo o temporal está ausente. Un verdadero Deseo de lo Uno (21). Tal imaginario social es condición esencial de pensamiento, intrínseca, al mismo nivel que la psique singular.

Añadimos que dicha ficción de completitud está asentada a su vez sobre otra capa ficcional en el imaginario social instituyente. Que podría rezar así: no es necesario ni deseable ningún tipo de compromiso entre el verdadero y el falso self. Mi verdadero self debe ser rescatado y reparado, para lo cual no nos podemos detener en las formas sociales, la educación o la cortesía. La salud acaba vinculada en dicho imaginario a la ausencia absoluta de mediación, a la eliminación radical de cualquier suerte de función benéfica del falso self tal y como nos enseñaba Winnicott (14). Este aspecto aparece de modo muy notorio en muchas corrientes psico y multitud de libros de autoayuda. El verdadero self es una cosa en sí misma que debe ser rescatada de cualquier tipo de intermediación. Podríamos denominar a todo ello como hiperromanticismo en tanto movimiento que buscaría capturar el ser del sujeto en un lugar psíquico estático desprovisto de toda falsedad o inautenticidad. Se trataría de la búsqueda por otros

medios de la “esencialidad poética” de Herder, que rechaza la “pérdida del rudo y heterogéneo mundo vivo en aras de la objetividad que asfixia y encorseta” (22). Heidegger se refería a esta búsqueda obsesiva del ser como “una extravagante excavación en el alma que puede ser en grado máximo inauténtica o incluso patológica” (23). Lo contrario del devenir propio del Dasein, en el que nos encontramos perdiéndonos en las cosas. Podríamos pensar cómo la emergencia y el progresivo asentamiento del mundo digital – en el que además trabaja Lucía – ha acorralado para muchos sujetos como vetusto y estúpido cualquier tipo de mediación.

Un día se fijó en una figura que tengo en mi consulta: Dwight Schrute, de la serie *The Office* (24). Dijo que eso me “daba puntos” porque “ya era alguien que merecía la pena”. Curiosamente, los dos episodios de simbolización más fértiles fueron de algún modo extra-analíticos. Debo reconocer que ello me generó cierto malestar narcisista asociado al ideal profesional. Al acabar la sesión, nos reímos sinceramente con algunos de los momentos más cómicos de este personaje, especialmente extravagante, huraño y paranoide. Era una metáfora, como tantas otras en las sesiones, pero que ligaba, que permitía salir del marasmo del investimento. Aparecía una fantasía inconsciente compartida, un sujeto de la identificación proyectiva (13) que permitía cierta triangulación. Pudo hablarme precisamente de cómo le gustaría una oficina como la de la serie, una familia vicaria que funciona a modo de auténtica ensoñación diurna. En este momento pude conectar sobre la aseveración de Mitchell cuando nos dice que “existe algo más, alguna otra fuerza, que debe de ayudar al analista a sacar a los pacientes fuera de sus órbitas psicodinámicas habituales; no es posible cumplir la tarea simplemente haciendo interpretaciones” (25).

A partir de este esbozo pudimos generar una cierta labor de reconstrucción familiar, que parecía asemejarse a la célebre noción freudiana sobre la reconstrucción, “una imagen confiable e íntegra en todas sus piezas esenciales de los años olvidados de vida del paciente” (26). Esto parecía confirmar la tesis de muchos autores actuales sobre el papel central de la reconstrucción en el paradigma psicoanalítico actual y la dificultad técnica de generar en el paciente una posición pasiva que pueda acoger tal reconstrucción (27). Podríamos ir más allá para ligar la renuncia a la omnipotencia en nuestro caso con la necesaria aceptación de una cierta feminidad receptiva (28). Con nuestra paciente Lucía no podemos dejar de suscribir las

tan actuales palabras de Freud sobre la desautorización de la feminidad en ambos sexos como roca del análisis (29) (30).

Tras este episodio imprevisto en el que Lucía pudo salir momentáneamente de la negación en bloque del fantasma, volvimos a la dinámica habitual en la que nos encontramos inmersos. Pero prefiero pensar que algo se movió, que una fisura apareció en su concepción monista de la verdad. La disarmonía fecunda mostró sus patas. Las paradojas relativas a la familia, ser o no ser el personaje de la serie, la bisexualidad ligada a la identificación, hicieron acto de aparición y nos sacaron un rato de la “locura objetiva” hegeliana tal y como era criticada por Kierkegaard (15). Tras acabar las sesiones con ella, salgo al mundo cotidiano y me pregunto en qué medida sostengo como individuo imaginarios que puedan absorber subjetividades como el agujero negro de Schwarzschild absorbía masa y luz. Como no puede ser de otra manera, opto por no cerrar la paradoja.

## REFERENCIAS

1. **Botella, C y Botella, S.** Figurabilidad y trabajo de figurabilidad. La figurabilidad psíquica. 1ª. Buenos Aires : Amorrortu, 2003, págs. 63-70.
2. Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. **Grunin, JN.** 12, Sao Paulo : s.n., 2008, Cad. psicopedag. [online]., Vol. 7.
3. La tercera tópica. **Dejours, C.** 4, Marzo de 2009, Alter. Revista de Psicoanálisis. Investigación y traducciones inéditas.
4. **Labatut, B.** Un verdor terrible. Barcelona : Anagrama, 2020.
5. **Green, A.** El trabajo de lo negativo. Buenos Aires : Amorrortu, 1994.
6. Apuntes psicoanalíticos sobre las psicosis: una mirada desde Piera Aulagnier. . **Rosagro Escámez, F.** Madrid : s.n., 2019, Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid, Vol. 9.
7. El imaginario social instituyente. **Castoriadis, C.** 35, 1997, Zona erógena.
8. **Ogden, T.** La posición esquizoparanoide: el self como objeto. La matriz de la mente. Las relaciones de objeto y el diálogo psicoanalítico. Madrid : Tecnipublicaciones S.A., 1986, págs. 43-60.

9. Max Weber y la incidencia de la religión en los procesos de estratificación social. **Arriaga Martínez, R.** 10, México DF : s.n., 2009, Culturales [online]., Vol. 5.
10. **Cyrułnik, B.** La maravilla del dolor. Barcelona : Granica, 2001.
11. **Bauman, Z.** Modernidad líquida. Buenos Aires : Fondo de cultura económica de Argentina S.A. , 2002.
12. **Ogden, T.** La pulsión, la fantasía y la estructura psicológica profunda en la obra de Melanie Klein. La matriz de la mente. Las relaciones de objeto y el diálogo psicoanalítico. Madrid : Tecnipublicaciones S.A., 1986, págs. 19-39.
13. **Ogden, T.** Trad: Liberman, A. Identificación proyectiva y tercero subyugante. [aut. libro] T (ed.) Olmos de Paz. Los huéspedes del yo. Madrid : Biblioteca Nueva S.L., 2018, págs. 49-58.
14. **Winnicott, D.** Ego distortion in terms of true and false self. . The maturational processes and the facilitating environment. Londres : Karnac, 1965.
15. **Abello, A y Liberman, A.** Verdadero y falso self. Una introducción a la obra de D. W. Winnicott. Contribuciones al pensamiento relacional. Madrid : Ágora relacional., 2011, págs. 157-190.
16. Una perspectiva general de las contribuciones clave de Joseph Sandler al psicoanálisis teórico y clínico. **Fonagy, P.** 25, Madrid : s.n., 2007, Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis en internet.
17. **Española, Real Academia.** Diccionario de la lengua española. 23.
18. Desidealizar la teoría relacional. Una crítica desde dentro [Aron, Grand y Slochower, 2018]. Parte I. . **De Celis, M.** Madrid : s.n., 2021, Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis en internet., Vol. e7, págs. 1-24.
19. Pasarse de la raya: Heroínas relacionales y el exceso relacional. . **Slochower, J.** 2, Jun de 2017, Clínica e Investigación relacional., Vol. 11, págs. 280-306.
20. **Suárez, Padrón.** Imaginario social y sujeto. Algunas premisas conceptuales. . Academia.edu. [En línea] [https://www.academia.edu/11948008/Imaginario\\_social\\_y\\_sujeto\\_Algunas\\_premisas\\_conceptuales](https://www.academia.edu/11948008/Imaginario_social_y_sujeto_Algunas_premisas_conceptuales).
21. **Green, A.** El narcisismo primario: estructura o estado. Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. 2ª. Buenos Aires : Amorrortu, 2012, pág. 143.
22. La búsqueda romántica de la identidad: Mac Pherson y Herder. . **Rodríguez Barraza, A.** 40, Veracruz (México). : s.n., 2008, THÉMATA. REVISTA DE FILOSOFÍA, págs. 225-233.
23. Heidegger y Winnicott.: la patología de la impropiedad o la máscara del falso self. **Bareiro, JM y Bertorello, A.** Buenos Aires : s.n., 2009., Facultad de Psicología - UBA. Secretaría de investigaciones. Anuario de investigaciones. , págs. 255-263.
24. **Daniels, G, Gervais, G y Merchant, S.** The Office. [int.] S Carrell, y otros. Universal Pictures Television., 2005-2013.
25. **Mitchell, SA.** La acción terapéutica. Una nueva mirada. [trad.] colectivo GRITA. Coordinada Rodríguez-Sutil. Influencia y autonomía en psicoanálisis. Madrid : Ágora Relacional. Colección pensamiento relacional nº 13., 2015, págs. 81-116.
26. **Freud, S.** Construcciones en análisis (1937). [trad.] JL Etcheverry. Obras Completas. Volumen 23. . Buenos Aires : Amorrortu, 2013, págs. 255-270.
27. **Press, J.** Construction: the central paradigm of psychoanalytic work. [aut. libro] S Lewkowicz, T Bokanowski y G Pragier. On Freud's "Constructions in Analysis". Contemporary Freud. Turning points and critical issues. Londres : Karnac, 2011, págs. 31-43.
28. **Steiner, J.** Overcoming obstacles in analysis: It is possible to relinquish omnipotence and accept receptive femininity? [aut. libro] Arundale J (ed). The omnipotent state of mind. Psychoanalytic perspectives. . New York. : Routledge., 2022, págs. 159-173.
29. **Freud, S.** Una neurosis demoníaca en el siglo XVII (1923 [1922]). [trad.] José Luis Etcheverry. Obras Completas. Volumen 19. Buenos Aires : Amorrortu, 2013, págs. 67-106.
30. **Freud, S.** Análisis terminable e interminable (1937). [trad.] José Luis Etcheverry. Obras Completas. Volumen 23. Buenos Aires : Amorrortu, 2013, págs. 211-254.

# LA FUNCIÓN DE LA DROGA EN LA PERSONA ADICTA Y CÓMO INTERVENIR.

MARÍA TRINIDAD ARENAS JARA

Psicóloga con Habilitación Sanitaria. Psicoterapeuta Psicoanalítica, Acompañante Terapéutico y Psicóloga Jurídica.

## RESUMEN

Este texto corresponde a un seminario que impartí en CEAP en noviembre de 2023.

La droga cumple una función en la persona con adicción. Esto es lo que va a orientar el trabajo, una intervención que apunte a mirar a la persona que se encuentra detrás de la droga y los conflictos que le han llevado hasta esa relación con ella, eligiendo la droga como compañera en la muerte, una muerte lenta y dolorosa, ocupando un lugar de desecho, con la pregunta constante de quién soy yo para ti, una pregunta en busca de una respuesta que sostenga la angustia y de un sentido de vida.

Nos detendremos en el trabajo mediante la transferencia, la posición del analista y una mirada que posibilite un cambio de lugar en la persona adicta a las drogas.

## ABSTRACT

The drug plays a role in the person with addiction. This is what will guide the work, an intervention that aims to look at the person behind the drug and the conflicts that have led to that relationship with it, choosing the drug as a companion in death, a slow and painful death, occupying a place of desire, with the constant question of who am I for you, a question in search of an answer that sustains the anguish and a meaning in life.

We will stop at the work through the transference, the position of the analyst and a look that enables

a change of place in the person addicted to drugs.

## PALABRAS CLAVE

Drogas, adicción, función, destrucción, conflicto, pulsión, imposibles, incondicional, vínculo.

## LA FUNCIÓN DE LA DROGA

Partimos de que detrás de una adicción a las drogas hay una persona que sufre y que el abuso de drogas es lo mejor que ha podido hacer para calmar su angustia.

Tiene que haber unas características previas para que se produzca un enganche y eso es lo que diferencia a las personas que abusan del alcohol, de las que tienen una dependencia.

Por otro lado, todos podemos tener enganches, pero no todos son tan destructivos. No es lo mismo tener un enganche con el café que tenerlo con una sustancia tóxica, por el nivel de deterioro físico y el lugar en el que uno se coloca bajo el consumo y abuso de una droga, por fuera de lo social, excluido de la posibilidad de hacer vínculo.

Os voy a leer dos citas de Bukowski para introducirnos en el conflicto de la persona con adicción a las drogas. Bukowski, para quiénes no lo conozcáis, era un poeta que tenía alcoholismo y escribía sobre ello como si de un amor se tratara.

“Beber es algo emocional. Te sacude frente a la estandarización de la vida de todos los días, te lleva fuera de eso que es lo mismo siempre. Tira de tu cuerpo y de tu mente y los arroja contra la pared. Tengo la impresión de que beber es una forma de suicido en el cual se te permite regresar a la vida y comenzar de nuevo al día siguiente. Es como matarte a ti mismo y después renacer. Creo que hasta ahora he vivido diez o quince mil vidas.”

Y otra de sus citas:

*“Quédate con la cerveza.*

*La cerveza es sangre continua.*

*Una amante continua.”*

He elegido estas dos citas porque se refleja en ellas la pulsión de muerte muy presente en la adicción y el estado fusional con la droga.

La persona con adicción se encuentra pegada a la droga, como decía Bukowski, a una amante continua. Es él quien la busca, es él quien elige cómo y cuándo. Esta relación tapa el sentimiento de vacío provocado por ausencias marcadas de función materna y paterna. Se elimina la angustia con una amante segura, pues el rechazo es vivido como un abandono, entrando en un nivel de angustia insoportable. Voy a utilizar el cuento del gato negro de Poe para ejemplificar esto. No sé si lo recordáis, así que voy a leeros un fragmento: “Una noche, en ocasión de regresar a casa completamente ebrio, de vuelta de uno de mis frecuentes escondrijos del barrio, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo cogí, pero él, horrorizado por mi violenta actitud, me hizo en la mano, con los dientes, una leve herida. De mí se apoderó repentinamente un furor demoníaco. En aquel instante dejé de conocerme. Pareció como si, de pronto, mi alma original hubiese abandonado mi cuerpo, y una ruindad superdemoníaca, saturada de ginebra, se filtró en cada una de las fibras de mi ser. Del bolsillo de mi chaleco saqué un cortaplumas, lo abrí, cogí al pobre animal por la garganta y, deliberadamente, le vacié un ojo...” El nivel de angustia es tal que produce un acto sin mediar el lenguaje, sin simbolización. El gato le aparta la mirada y él le saca los ojos. La relación entre el gato y él empeora y termina matándolo. El protagonista de esta historia refiere acerca del hecho: “Lo ahorqué porque sabía que él me había amado, y porque reconocía que no me había dado motivo

alguno para encolerizarme con él. Lo ahorqué porque sabía que al hacerlo cometía un pecado, un pecado mortal que comprometía a mi alma inmortal, hasta el punto de colocarla, si esto fuera posible, lejos incluso de la misericordia infinita del muy terrible y misericordioso Dios.” Con este acto se asegura el castigo, pues con el primero hay una pérdida del vínculo con el gato, le ignora y se mantiene alejado, pero no hay nadie que se conmueva con este acto y con el segundo pierde hasta la misericordia de Dios. Porque no hay nada peor que no causar ninguna respuesta en el otro y no vale cualquier respuesta. El otro se tiene que ver conmovido.

La persona con adicción puede pasarse la vida buscando imposibles, buscando un amor incondicional que tuvo que estar en algún momento pero no lo estuvo. Lo busca en el trabajo, con las parejas, con los amigos, impidiendo finalmente tener trabajo, pareja y amigos. Quedando en un lugar muy solitario. Solo la droga puede estar de forma incondicional, cuando la encuentra siempre se funden en uno, como si del primer amor se tratara, recreando un momento que no ocurrió, en un intento de armarse y sostenerse solo.

Esta dificultad para vincular con otro que ponga condiciones provoca frustración en los demás y abandonos constantes. Marcas que pesan y determinan el futuro. Un paciente me contaba cómo su hermano con adicciones cada vez que salía de un centro expulsado, salía peor que del anterior y esto lo vemos en los centros. Las expulsiones ante la aparición de la sintomatología y como esto queda como un fracaso más y la sensación de haber sufrido un nuevo abandono por no ser suficiente para el otro.

La persona con adicción tiene un sentimiento de vacío que remite a una parte de su historia sin palabras, algo que incluso podría ser heredado o que ocurrió cuando no había lenguaje. Aquí donde falta la palabra, hay actos constantes en un intento de entender lo que ocurrió y tapar ese vacío que se hace insoportable. La persona con adicción puede llegar a representar lo que callan los padres, un secreto familiar y este representar lo coloca en la familia en un mal lugar. Este lugar será el que también habite con los otros, de desecho.

La persona adicta a las drogas se sujeta con la sustancia, le sirve como muleta para moverse por el mundo, le da una identidad. Una identidad de desecho es mejor que ninguna, por eso es tan difícil mantenerse en abstinencia. Cuando llegan a los centros, la persona ya ha vivido muchos abandonos, ha habido muchos actos y quedan muchas marcas.

La pulsión de muerte está muy presente, pues no hay un pensarle con proyección, no hay una muestra clara de quererle vivo.

¿Cuánto causa este hijo a sus padres? ¿Cuánto causa a alguien?. La persona con adicción ha sido mirada con un sí pero, con ambigüedad, sin llegar a ser nunca suficiente, siempre en falta.

Uno de mis autores favoritos en este campo es Víctor Korman que es psiquiatra y psicoanalista. Korman habla de las personas con adicción como sujetos sujetados a la droga y propone una nueva estructura en la que se encontrarían. Está estructura se llama CIRRE que significa Cuadro de Insuficiente Resignificación Retroactiva Edípica. Aquellos que serían considerados CIRRE se encontrarían en el límite entre la neurosis y la psicosis, utilizando los mecanismos de defensa de ambos, tienen una falta de simbolización y un déficit en la función materna y paterna como rasgos fundamentales.

Cuando os cuente un poco más, vais a ver cómo esto que propone Korman sería un modo psicoanalítico de contar lo que podemos ver en pacientes diagnosticados de trastorno de la personalidad y concretamente los trastornos límites. A mí me sirve para entender el conflicto interno de las personas con adicción y a partir de ahí poder pensar la intervención. Estos pacientes son muy actuadores y pararse a pensar puede resultar complicado. Esto yo lo llevo en la cabeza, como a otros muchos autores y luego me dejo sorprender por la persona, pero ya con una base para poder ir encajando las piezas.

Sin detenerme mucho, voy a contaros las características de los CIRRE:

1. Polimorfismo defensivo: Puede pasar un largo periodo de su vida en el que utilice la represión como mecanismo de defensa, pero cuando ocurre un hecho que remite al trauma, la defensa que

utiliza es la negación, saliendo de la realidad y teniendo lugar sintomatología como alucinaciones y delirios. Personas que han podido construir mucho, pero ocurre algo que conecta con el vacío y ahí se tambalea.

2. Se quedaron en un segundo momento, entre el narcisismo primario y la objetividad edípica. Alucinando el momento fusional con la función materna a través de un objeto. Pegado a eso.

3. Desfallecimiento de la función fálica y déficit deseante. No hay un convivir con la falta como lo hace el neurótico y por ello no hay espacio para el deseo. Está pegado a un objeto que impide el deseo.

4. Componentes autoeróticos. Buscando una manera de gozar con el propio cuerpo sin exponerse a la falta.

5. El fantasma tiene tendencia a ser actuado. Lo pone en escena con sus actos.

6. Colapsos narcisistas, inhibiciones severas, alteraciones marcadas del yo, presencia casi alucinatoria de objetos incorporados.

7. Peculiar construcción de la realidad, produciendo una dinámica psíquica y relacional muy particular.

8. Defensa de la realidad con alucinaciones y delirios de carácter transitorio.

9. Dependencia intensa hacia los objetos del entorno. Teniendo como consecuencia idealizaciones e ideas de persecución.

10. Transferencia variable. Una gran dificultad en los vínculos y esto se juega con el terapeuta mediante la transferencia que puede variar de positiva a negativa incluso en la misma sesión.

11. Identificaciones introyectivas e incorporativas. Aquí se ve la dificultad de simbolización de la persona, por lo que una pérdida en alguien con estas características supone perderse a sí mismo sin metáfora.

12. Preponderancia de la angustia de separación. La separación la viven como abandono.

Decía Korman que en los CIRRE hay "Vínculos con un marcado tinte narcisista, desde la omnipotencia, con una indiscriminación yo, no-yo, sentimientos de humillación y agravio, tendencia a la

frustración, conductas agresivas como respuesta al sentirse injuriados, idealizaciones y denigraciones intensas, etc.” (pag 45, artículo Korman).

“Son sujetos que están atenazados entre una angustia de desamparo exacerbado y una función paterna desfalleciente.” (Artículo Korman pag. 46)

Para unas jornadas en las que participé, mis compañeras y yo preguntamos a los usuarios qué era para ellos la adicción y todos hablaban sobre lo que les pasaba antes de empezar a tomar sustancias. Hablaban de una necesidad de construir algo para poder sostenerse sin la droga, nombraban un vacío, una falta de apoyos. Nos hablaban de una búsqueda que surge de la necesidad de calmar el sufrimiento psíquico. A veces el consumo es una forma de automedicarse, una posible salida a su malestar con lo que tienen a su alcance. Nombraban las drogas como una forma de suicidio, cómo que algo ya notaban que les pasaba, pero eso que les pasaba se incrementó con el consumo y otras cosas nuevas les fueron apareciendo: mayores temores, diagnósticos, soledad. El objeto adictivo, que en este caso son el alcohol u otras drogas, ha sido utilizado como apoyo para moverse por el mundo aunque fuera sedado, desconectado y cuando no se tiene, aparecen los miedos.

La persona con adicción se queda pegada a una imagen idealizada de la que él forma parte, constituyendo un todo. Esto le impide desear. Está imagen se cae por su propio peso y aparece un ser desvalido, insuficientemente narcisizado, que da cuenta de la falta de función materna y paterna, con un dominio de la pulsión de muerte sobre la pulsión de vida gozando con el único límite de la muerte.

El objeto adictivo devuelve una imagen de completud difícil de sustituir. El enamoramiento puede aportar esto también, pero la persona con adicción no tiene un espacio entre él y la droga como para que alguien pueda entrar a cumplir esa función. Además, lo que una sustancia tóxica puede aportarte a nivel químico, es un extra que no lo va a poder encontrar en ningún otro sitio. Esto mismo complica la entrada en un tratamiento. Con frecuencia, estos pacientes comienzan tratamiento cuando han pasado los límites de la legalidad, forzados por un juez.

No hay tiempo para la falta y si no hay falta, no hay deseo y sin deseo aflora la melancolía.

### ¿CÓMO INTERVENIR?

Una propuesta de intervención en personas con adicción a las drogas sería la siguiente:

- Pensar sobre dónde colocamos el goce si no es en el abuso de drogas.
- ¿Dónde se pone la identidad?, ¿hay algo más que pueda ofrecer una identidad a la persona y además pueda colocar el goce en ella?.
- La familia y el entorno próximo, una mirada diferente, dar lugar al cambio. Empezamos por la mirada del terapeuta.
- Transmitirle el deseo por verle vivo. Dejarnos conmover. Visualizarle siendo algo más que una persona adicta a las drogas.
- Tiempo para función materna y tiempo para función paterna en el vínculo con el terapeuta.
- Acompañar un proyecto propio, sosteniendo su deseo con el nuestro propio.
- Ser un objeto transicional en el enganche a la vida.
- Ser un profesional suficientemente bueno.
- Los fallos como oportunidad de reparar.
- Mirarles con un sí, sin pero.
- Un espacio para enfadarse estando contenido, un espacio en el que si saca el enfado lo validan y no lo silencian. Un espacio para reparar, un espacio seguro, un espacio para ser.
- Poner palabras a los actos. Normalmente ponen en escena el trauma, mediante la transferencia con el terapeuta. Aquí hay una oportunidad de reparar.

Trabajaremos con el vacío, contemplándolo, buscándole una salida posible, sin muchas pretensiones.

El vacío conecta directamente con la ausencia de amor necesario para el desarrollo de todo sujeto. Partiendo de esto, la transferencia cobra más importancia que en otros casos. Precisamente estas personas se protegen, expulsando a la gente de su lado. Esto implica la necesidad de la presencia del terapeuta, que de muestra de su posibilidad de sostén pese a las adversidades. Esto no es lo mismo que estar a merced como objeto. El terapeuta es usado pero nunca objeto de goce.

El vacío se interpone en el vínculo, impidiendo que se produzca. Causa en el otro un sentimiento de frustración, le hace sentir incapaz, provocando un nuevo abandono como tantos otros.

Nuestro lugar aquí es el de estar, no dejar que ese sentimiento se apodere de nosotros y no abandonar. No consiste en aguantar todo, sino lo suficiente como para mostrar que no está solo.

La dificultad en el tratamiento es estar pese a los actos, el sentimiento de frustración y las repeticiones en el vínculo del conflicto original. Mantenerse entero, sin responder como cualquier persona haría.

El síntoma de la adicción corresponde a un intento por completarse y sujetarse. Son personas que necesitan de un sostén para vivir y los síntomas cumplen esa función. Es por esto que el síntoma no se quita, se abandona cuando ya no se necesita.

En el trabajo con estos pacientes es muy importante la mirada que se pone sobre ellos. Una mirada que posibilite el ser un sujeto sostenido por sí mismo. Ofrecer la posibilidad de descubrirse y desarrollarse como elija hacerlo.

Como profesionales debemos tener claro que no vamos a cambiar la sensación de vacío, no vamos a completar a nadie, por lo que no podremos darle nunca el amor que buscan. Seremos profesionales suficientemente buenos, dando solo lo que podemos, sin pretender nada más. De lo contrario, estaríamos respondiendo a esa demanda de amor imposible, convirtiéndonos en una repetición más. Incluso para aquellas personas que tienen la suerte de recibir un amor incondicional al comienzo de su vida, tendrán que aprender, que una vez entra el lenguaje, deja de serlo y la forma de relacionarse tendrá que ser otra. No por ser condicional deja de ser amor. El hecho de poner condiciones es

también decirle al otro: tú puedes, no me necesitas, el límite existe y tú también puedes servirte de él para protegerte.

Es necesario captar la repetición y realizar una intervención distinta en el vínculo establecido. Esta intervención es complicada y de una gran carga emocional para ambos, pero también el único modo de trabajar aquello que causa tanto malestar. Esa búsqueda de respuestas sobre lo que está en la base de lo que hoy es.

Ante la soledad, como terapeutas y en el trabajo con la transferencia, podemos aportar una experiencia diferente. Ofrecerle la posibilidad de ser digno de ser querido y valorado por otros. Aún sabiendo que cuando descubran que eso es posible, la persona dará sentido a aspectos de su vida que quizás no pueda tolerar, volviendo a cruzarnos con ese hueso del que hablamos en el vacío que dificulta reparar.

El trabajo con el vínculo, en estos casos, es muy complejo. Es de especial importancia no entrar en la demanda, no pretender solucionar nada, incluso dejar que “te tire, te coja, te golpee” y que pueda ver que no te destruye, que estás ahí, en la medida que tus propios límites te permiten porque eres plenamente consciente de que a quién hace eso, no eres tú. El terapeuta representa a alguien pero no es ese alguien para el paciente. De ese modo, es posible poner la distancia necesaria como para intervenir sobre esto. Poder transmitir de algún modo: “yo no soy, ni podré ser nunca quien tú quieres que sea, no podré darte nunca lo que buscas porque lo que tu buscas tampoco podrás encontrarlo en nadie mundano, como yo”. Buscan un amor que tendría que haber ocurrido pero hace tiempo, un amor al que ya toca renunciar. Solo renunciando podrá establecer otras relaciones importantes.

Ese amor condicional en el vínculo está en los límites que se ponen en la relación. Un profesional suficientemente bueno aguanta mucho, pero no todo, con unos límites.

Lo más complicado es sostener la demanda, sin responder a ella, aguantar los “golpes”, sin respuesta.



Tocan la propia falta del terapeuta y es necesario poder pensarlo y no actuar. Fundamental para no perder el vínculo y reforzarlo.

Otra parte importante en el vínculo es la transmisión del deseo del terapeuta por el trabajo con el paciente, el deseo de que haya éxitos en la terapia. Con una línea bien delimitada de lo profesional y de lo personal. En la terapia se trabajará porque pueda establecer las relaciones que quiera tener fuera pero ese hueco nunca lo tapará el profesional.

Una vez el trabajo con el vínculo está hecho, lo demás se puede trabajar de otro modo, con menos carga emocional.

Es importante tener en cuenta la transparencia. Estos pacientes están muy acostumbrados a estudiar las emociones de los demás para adelantarse a lo que puede pasar. Están muy defendidos. Lo que no se dice, se inventa y el terapeuta puede verse inmerso en una construcción delirante. La persona puede construir un delirio con el fin de calmar su angustia ante la confusión o el no saber y esto entorpecer el trabajo terapéutico por vivir al analista como persecutorio.

El vínculo terapéutico tiene un final y es muy importante permitirnos perderlos como pacientes, para hacer un buen cierre que ayude a nuevos comienzos. Puede ser porque la persona decida dejar el tratamiento o porque tenga lugar un acto, que provoque el fin de la terapia. Dejar ir es tan importante como saber recibir a la persona en la primera sesión.

El humor puede ser una herramienta que nos permite ir directamente al inconsciente de la persona, sin dañarla y provocando menos a la defensa del propio sujeto.

Estos pacientes están muy defendidos y resulta muy difícil poder acceder.

He hablado de la adicción a las drogas pero hay otro tipo de consumo que no implica una adicción. Son estos pacientes que tenemos que dicen que lo dejan y lo dejan sin dificultad y es que la droga es como un instrumento para estar más tranquilo, para relacionarse pero no tienen un enganche.

Voy a contar dos viñetas a modo de ejemplo de dos personas que hicieron un acto cuando comenzaron a tener otro lugar diferente al de desecho.

Uno de ellos, vamos a llamarlo Pedro, tiene una adicción al alcohol de muchos años de evolución. Siempre nombra el suicidio pero no lo lleva a cabo. Suele nombrarlo como una forma de salir de los conflictos que le surgen si no puede ahogarlos en alcohol. Fallece su padre con el que tiene relación ya que su madre le abandonó y se llevó a su hermana con ella. Cuando éste fallece, aparece un tío que empezó a invitarle a su casa, a comprarle ropa nueva y empieza a tener un lugar diferente, encuentra a unos tíos que lo toman como a un hijo más y a unos primos que le hacen un hueco como hermano. Se le ve ilusionado, pero cuando cobra la pensión, desaparece a beber alcohol y borracho, se lanza a un camión en una carretera.

Otro caso, le llamaremos Luis, adicto a varias sustancias, no se relacionaba con sus dos hijas, no tenía amigos, no se relacionaba con su familia. Deja de consumir, retoma la relación familiar, incluso se va a pasar algunos días a casa de su madre, retoma la relación con sus hijas y habla todos los días con ellas. Luis se encuentra en un centro residencial. Retoma el consumo y hace una pintada en el coche de un profesional con lo que sale directamente expulsado, dejándole en una situación conflictiva por no tener donde ir a vivir, una pensión muy pequeña y estar cumpliendo condena en el recurso residencial.

Ante estos casos, me planteo cómo hacer con el goce, no olvidarlo y ver cómo colocarlo, encontrar aquello que cumpla la función de la droga pero que sea menos destructivo.

Para terminar quería también compartir una frase que me dijo un paciente: "Al final lo importante es que te reconozcan".

Autora: María Trinidad Arenas Jara. [m.trini@j@gmail.com](mailto:m.trini@j@gmail.com). [www.cambiandoderumbo.es](http://www.cambiandoderumbo.es). [www.pericialestrinidad.com](http://www.pericialestrinidad.com). Psicóloga con Habilitación Sanitaria. Psicoterapeuta Psicoanalítica, Acompañante Terapéutico y Psicóloga Jurídica. Con experiencia en distintos recursos de salud mental: Hospital de día, CRPS, Residencia, Punto de encuentro familiar, recurso de prevención con familias, Equipo de Acompañamiento Terapéutico, Servicio de

Atención Terapéutica con niños y adolescentes, Consulta privada. Ponente en jornadas y congresos. Actualmente, trabajando en Fundación Manantial y de forma privada. En Madrid (España).

## BIBLIOGRAFÍA

- André, S. (1995). La impostura perversa. Paidós Ibérica.
- Andronikof, A. (2001). El paso al acto como realización de un escenario privado. Ediciones Científicas y médicas Elsevier SAS.
- Arenas, M.T. (2022). Batallando con la pulsión de muerte. Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid. N°40. Pág. 71-77.
- Balint, M. (1993). La falta básica: Aspectos terapéuticos de la regresión. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bleichmar, H. (2004). El narcisismo: estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Cancrini, L. (2007). Océano Borderline: Viajes por una patología inexplorada. Ed. Paidós Ibérica.
- Colina, F. (2011). Melancolía y paranoia. Madrid: Ed. Síntesis.
- Dor, J. (1996). Estructuras y perversiones. Ed. Gedisa.
- Freud, S. (1914). Sigmund Freud obras completas tomo XIV: Introducción al narcisismo y otros ensayos. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1915). Sigmund Freud obras completas tomo XIV: Pulsiones y destinos de pulsión. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1920). Sigmund Freud obras completas tomo XVIII: Más allá del principio del placer. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1993). Duelo y melancolía. Buenos Aires: Amorrortu. Tomo XIV.
- Gutiérrez, G. (2010). La banalidad de la pulsión de muerte. Madrid: Revista de Psicoanálisis, Tomo 67, pág. 737-754.
- Korman, V. (1993). La drogadicción y el cuelgue de los abstemios. Barcelona: Lumen, Revista Tres al Cuarto, N°1, pág. 30.
- Korman, V. (1996). El oficio del analista. Argentina: Editorial Paidós.
- Korman, V. (2004). El espacio psicoanalítico. Freud-Lacan- Moebius. España: Editorial Síntesis.
- Korman, V. (2009). Y antes de la droga ¿qué?: Una introducción a la teoría psicoanalítica de la estructuración del sujeto. Barcelona: Autor-Editor.
- Korman, V. (2010). Los cuadros con insuficiente reorganización retroactiva edípica (CIRRE). Revista Intercanvis.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1996). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Ed. Paidós.
- Marugán, J. (2008). Paradojas del goce. Trauma y nacimiento del sujeto. Revista Psicoanálisis en el sur. N°4.
- Nasio, J.D. (1999). El placer de leer a Freud. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Poe, E. A. (2013). Edgar Allan Poe. Obras selectas. Edimat.
- Poulichet, S.L. (2012). Toxicomanías y psicoanálisis. Las narcosis del deseo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Recalcati, M. (2003). La clínica del vacío. Anorexias, dependencias, psicosis. Madrid: Síntesis.
- Recalcati, M. (2014). El complejo de Telemaco. Barcelona: Anagrama.
- Recalcati, M. (2018). Las manos de la madre. Barcelona: Anagrama.
- Spitz, R.A. (1969). El primer año de vida del niño. Fondo de cultura económica.
- Vals, J. L. (1995). Diccionario freudiano. Julian Yebenes S.A.

## ¿SIN RELATO?

JOSÉ ANTONIO PÉREZ ROJO

Reseña del libro *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad* de Lola López Mondéjar con el que ha ganado el Premio Anagrama de Ensayo 2024



«¿Cómo seguir siendo seres capaces de hilar una narración que contenga sentido en un tiempo profundamente fragmentado?»

Lola López Mondéjar

¿Los humanos caminamos sin relato? ¿Por qué nos pasamos la vida recitando una jerga individualista que defendemos como si fuera la verdad? ¿Por qué ignoramos deliberadamente que la verdad no

existe? ¿Por qué no podemos concentrarnos ni los nativos digitales ni los inmigrantes digitales? ¿Así, cómo vamos a contar nuestra historia? ¿Parará alguna vez la incertidumbre y el malestar que esto nos produce? ¿Hay otra solución que no sea adoptar una identidad copiada, adhesiva, conformista, esclava?

¿Cómo se transita el camino de la filiación a la afiliación? ¿Por qué preferimos un líder a una asamblea? ¿Por qué la identidad es calmante, aunque solo sea una alucinación controlada? ¿Por qué esa calma destruye la investigación de quiénes somos? ¿Es imposible vivir sin conflicto? ¿Por qué tienes que trabajar mucho y ganar mucho y encima ser feliz por ello? ¿Podemos ser alguien sin una etiqueta, sin ser PAS, TEA, TDAH, TLP, bipolar, español, LGBTIQA+? ¿Sin ser loros estocásticos? ¿Por qué la Inteligencia artificial no es inteligencia ni es artificial? ¿Por qué la vida algorítmica nos lleva a un vaciamiento del mundo interior y nos roba nuestra historia? ¿Las preguntas abren realmente una oportunidad para estructurarnos? ¿Por qué la represión nos resulta sospechosa y en cambio nos encanta revolcarnos en la disociación? ¿Por qué no tenemos deseos originales, solo deseos miméticos? ¿Por qué el Quijote quiere ser Amadís? ¿Por qué Emma Bovary quiere ser una heroína de novela romántica? ¿Por qué me acuerdo de Tener o ser de Fromm si la duda está ahora en parecer o tener? ¿Por qué pienso en Benedetti cuando dice que el problema no es el pecado original, sino las fotocopias? ¿Nos tenemos que atrever a pensar, querido Kant? ¿Si paramos nos daremos cuenta de que estamos muertos por dentro, querido Rosa? ¿Se agota nuestra capacidad narrativa, querido Benjamin? ¿Ha caído la ética tradicional? ¿Todo vale? ¿Por qué no quiero que me cuentes tu historia cuando puedo mirar Instagram? ¿Hay

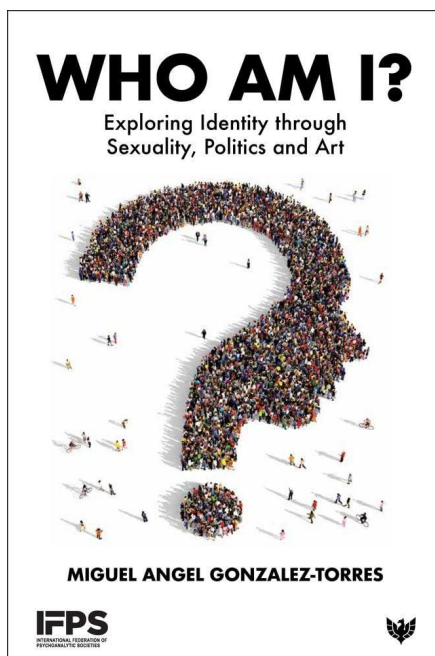
solución fuera de la gran deserción? ¿Es obligatorio hacer yoga o acabar en la meditación o en la medicación? ¿Hay manera de dejar atrás la identidad mimética y alcanzar la Identidad narrativa de Ricoeur? ¿Hay manera de que no nos dirijan y poder equivocarnos nosotros solos? ¿Si en una cena ponemos a Lola López Mondéjar en una mesa de normópatas, quién aguantará más? ¿Por qué toleramos los no lugares y la falta de pensamiento? ¿Es posible escapar de la cadena de significantes prescrita? ¿Quién querría voluntariamente contar su vida de verdad y caer en la posición depresiva? ¿Quién querría ser sujeto problematizado cuando podría ser simplemente objeto? ¿Está calentito el océano del mundo líquido por la entropía del goce autárquico? ¿Se podrán meter todos los títulos narrativos de Lola en una frase? ¿No quedará la noche en *Una casa en la Habana* con o sin *Mi amor desgraciado en Qué mundo tan maravilloso donde brilla El pensamiento mudo de los peces* Cada noche, cada noche *La primera vez que no te quiero con Lazos de sangre* y *Lenguas vivas porque Yo nací con la Bossa Nova*? ¿Por qué *El factor Munchausen* nos permite salvarnos usando la creatividad? ¿Por qué Una espina en la carne nos hace gritar como Pizarnik: «Si digo agua, ¿Beberé?»? ¿*Psicoanálisis y creatividad*? ¿Los humanos podemos permanecer vivos sin la creatividad o solo nos quedamos *Invulnerables e invertebrados*? ¿Después de Eugenio Trías o de Carmen Martín Gaité por qué han tardado 52 años en darle el premio Anagrama de Ensayo a Lola López Mondéjar? ¿Estamos condenados a acabar encerrados en una prisión en la que ponga: *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*? ¿Sin relato y sin sentido? ¿Es posible una cura por la narración? ¿Merece la pena la cura que nos pueda regalar una identidad narrativa, sin terminar, una subjetividad? ¿Por qué la literatura ha dejado atrás la narrativa, está dejando ya atrás la autoficción y está convirtiéndose todo en *El libro del desasosiego*? ¿Por qué el sujeto posmoderno es cada vez menos sujeto? ¿Por qué se valora tanto la adaptabilidad, el pragmatismo? ¿Por qué, como cuenta Lola, nuestros pacientes llegan sin saber lo que les pasa, sin poderlo contar? ¿Por qué la capacidad narrativa está desapareciendo en la especie narrativa que somos? ¿Hacia dónde caminamos los humanos ya en la generación post alfa de la que Berardi nos cuenta que ha aprendido más palabras de las máquinas que de sus madres? ¿Por qué quiero regalarle este libro a todos mis amigos, a mis hijos, a mis pacientes? ¿Por qué tenemos que ser felices consumiendo? ¿Por qué los duelos duran demasiado si dejas de remar? ¿Cómo convencemos a las nuevas generaciones para que narren su historia, para que piensen, para que no se encierren en sus búnkeres? ¿Merece la pena leer este libro o

el de Byung o el de Berardi o el de Esquirol? ¿Por qué no los cuatro? ¿Y si solo me da tiempo a leer uno, cuál leo? Lea este.

# WHO AM I?

ÁLVARO ESGUEVILLAS CUESTA

*Un viaje al centro de nuestra identidad de la mano de Miguel Ángel González Torres*



En “Viaje al centro de la Tierra”, Julio Verne nos narra la expedición que organizan el Profesor Otto Lindebrock junto a su sobrino Axel y el guía Hans para llegar al centro de la Tierra, siguiendo el descubrimiento de un texto perdido del alquimista y aventurero islandés Arne Saknussemm.

En “Who am I?”, Miguel Ángel González Torres nos propone un viaje guiado al centro de la identidad humana, de lo que significa ser yo, o nosotros, de nuestra identidad individual y colectiva. Para este apasionante viaje que nos propone, se nutre de una perspectiva psicoanalítica integradora, pero, por

encima de todo, de una perspectiva profundamente humana. En el libro, a modo de una reunión de viejos y eruditos colegas, Miguel Ángel se acompaña de muchos autores y referentes. Aparte de las enseñanzas y escritos de Sigmund Freud, hay tres autores principales cuya influencia parece atravesar todo el manuscrito. A diferencia de los maestros renacentistas de los que habla en el libro — como el Miguel Ángel “original”, Michelangelo Buonarroti —, Miguel Ángel no oculta sus influencias ni la importancia de sus maestros en su aprendizaje y pensamiento actual. En primer lugar, Otto Kernberg y su revisión contemporánea — e integración con otras escuelas de pensamiento — de la teoría de relaciones objetales kleinianas. Desde su profundo saber, humanismo y capacidad integradora, Kernberg ejerce de guía y luz para Miguel Ángel en su viaje a lo nuclear de nuestra identidad, nuestro self, siempre en relación con un otro que nos conforma. Para Miguel Ángel, las diadas objetales relacionales con su visión del self unido a una visión del otro bajo un afecto concreto, son, como para Kernberg, los ladrillos que construyen nuestra estructura identitaria, y desde los que comprender la configuración de nuestra personalidad y por ende nuestra conducta y forma de relacionarnos. Junto a Kernberg, el pensamiento de Wilfred Bion en lo relativo a sus estudios sobre los grupos, fundamentalmente los supuestos básicos en torno a los que se configuran los grupos humanos ante las crisis, modela buena parte de la comprensión que tiene Miguel Ángel de la identidad colectiva humana. Esta comprensión de los elementos colectivos, fundamentalmente el manejo de la agresión en los grupos grandes, se nutre del pensamiento de Vamik Volkan y sus estudios sobre el terror y la violencia, con los conceptos de

colapso temporal, cubierta identitaria y transmisión transgeneracional. A este respecto, el capítulo "After the terror", centrado en proveer al lector de un análisis y comprensión del impacto que ha podido tener el terrorismo de ETA sobre la sociedad vasca contemporánea, aun presente varios años después del fin de la violencia, se convierte de manera instantánea en una lectura obligada en cualquier escuela secundaria de Euskadi.

El libro se articula en torno a tres temas fundamentales: nacionalismos e identidad colectiva, sexualidad y género, e identidad y creación artística. Un elemento clave e innovador del pensamiento de Miguel Ángel es la unión de los fenómenos nacionalistas con la sexualidad, en dos aspectos fundamentales: por un lado, la atribución al otro, temido y odiado en la ideología nacionalista, de un atributo positivo, la posesión de un mayor vigor sexual, lo que permitiría comprender el grado de inquina que genera. Por otro lado, la monitorización y control especial en estos regímenes de la sexualidad femenina, siempre catalogada como peligrosa por la estructura patriarcal tradicional. Este tema esserá abordado detenidamente en relación con la identidad de género y el fenómeno trans, algo que el autor elabora con sutileza y cuidado en el libro. Para el estudio en profundidad de la sexualidad, y su relación con la agresión, utiliza la obra de Robert Stoller, uno de los secundarios de lujo de su reunión de eruditos.

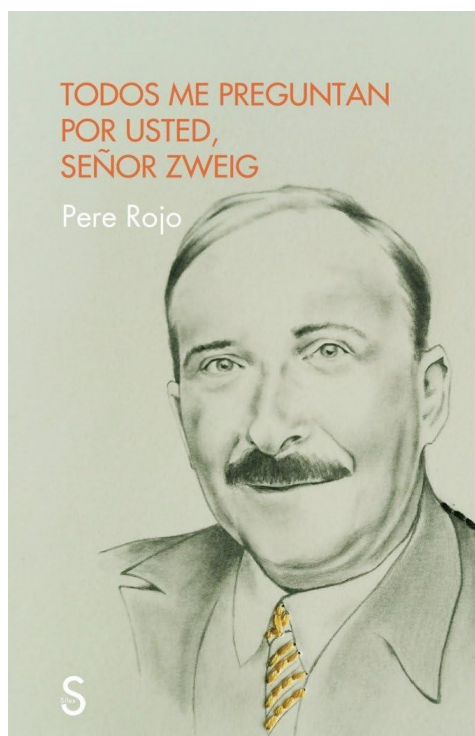
Concluye Miguel Ángel que la vida es una lucha por mantener una identidad solida a nivel individual y colectivo. Los que conocemos a Miguel Ángel, y hemos tenido el privilegio de aprender y trabajar con él, sabemos que esa búsqueda de una identidad rica, matizada, flexible, tolerante y cultivada ha sido una constante en su propia vida. Uno puede ver semejanzas entre él y sus admirados artistas renacentistas, en la virtud, el esfuerzo, la creatividad y el punto heroico de su posicionamiento profesional y político, de algún modo como Michelangelo con el rey David en su lucha frente a los gigantes. Pero, a diferencia de este, o del Profesor Lindebrock de la novela de Julio Verne, Miguel Ángel nunca parece perder la perspectiva objetal, profundamente humana, en su forma de relacionarse e interaccionar con todos los que le rodeamos. Escribe Miguel Ángel que la característica fundamental del ser humano, más allá de reproducirnos, sería la necesidad de ser recordados. Reflexiona sobre el concepto de meme, sobre la cultura, y sobre la herencia. *Who am I?* es un ejercicio de herencia cultural colectiva

indispensable para cualquier lector interesado en viajar al centro de la identidad humana.

# ESPERO QUE TODOS PREGUNTEN POR USTED, SEÑOR ROJO.

FÉLIX CRESPO

Una reseña de *Todos me preguntan por usted, Señor Zweig* de Pere Rojo



Pere Rojo publicó en 2014 *Los escritores suicidas*, un fantástico libro dedicado a una galería de autores que tenían en común el suicidio, una oportunidad para la reflexión sobre la creatividad, la literatura, la relación entre creación y muerte, la necesidad de crear, la posibilidad del acto creativo como solución y/o peligro. Dejó fuera del elenco de autores a Zweig y ha tardado unos años en dedicarle este nuevo libro. Y entremedias, quienes leímos *Los escritores suicidas* no parábamos de preguntar por Zweig, ausencia que por algún

motivo no entendíamos y que no podíamos dejar pasar. A este grupo de lectores nos dedica el autor el título de su obra, casi chivándose de nosotros al autor, un autor del que conoce todo, y nos lo cuenta por extenso, con calma pero con ritmo, su obra, su vida, incluso secretos que siguen más o menos ocultos pero que Rojo intuye, lee entre líneas. Nos lo cuenta y al tiempo le dice cosas a Zweig, sobre nosotros, también sobre sí mismo y hasta sobre el propio Zweig. Cosas que se le dicen a un amigo al que se apreciaba, aunque sepamos que no todo en él es luz.

Este nuevo libro podría haber sido una especie de segunda parte del primero pero no lo es. Como hiciera Zweig en las biografías que escribía, Rojo ha tomado al personaje y, con respeto y sin abandonarlo, atento a los detalles (es evidente el inmenso trabajo de documentación), lo ha puesto al servicio de una reflexión más amplia, sobre los cambios de época y sobre la naturaleza misma del sujeto postmoderno. El libro es además de biografía de un biógrafo, un ensayo sobre un ensayista que también usaba sus biografías como vehículo para hablar de ideas, y un artefacto metaliterario que se toma a sí mismo como objeto en ocasiones, que dialoga con Zweig directamente en otras como si fuese una carta, que se aventura a imaginar pensamientos ajenos al tiempo que plasma los propios, enlazando anécdotas suyas y de otros, eventos actuales y pasados, viajes y visitas, como si de un caleidoscopio se tratase. Escapa de lo mimético (no es “como Zweig”, no es Zweig, no es “a la manera de Zweig”...) sin dejar de homenajear de muchas formas y consigue construir algo nuevo que, sin embargo, conecta clara y directamente con la obra de Zweig y con toda una

genealogía de intelectuales que viven en conflicto y en relación con el mundo de su época. Si atendemos a la primera definición de Montaigne en la introducción a sus *Ensayos*, “C’est moi que je peins”, este libro de Pere Rojo retratando a Zweig, su pensamiento y su época, consigue ser un verdadero ensayo desde el momento en que no solo hace esto sino que retrata también a Rojo, su pensamiento y nuestra época.

Stefan Zweig vivió en un período de descomposición del mundo que conocía. Su existencia estuvo marcada por el colapso de la Europa cosmopolita y humanista, el ascenso del nazismo y la segunda guerra mundial, eventos que lo empujaron al exilio, no solo geográfico, también íntimo, cultural y lingüístico, y finalmente al suicidio en 1942 junto con su pareja. Y Pere Rojo escribe y reflexiona en un contexto de crisis global: guerras abiertas en Europa y Oriente Medio, la desestabilización del orden geopolítico, el deterioro climático y el agravamiento de desigualdades y conflictos sociales. En la obra de Rojo, es la obra de Zweig la que resuena con el momento actual, desde la incertidumbre y la polarización actuales, la caída de la civilización y la fragilidad del humanismo lamentados por Zweig vuelven a ser importantes. Y su exilio vuelve a cobrar vida cuando enlaza con el exilio digital y emocional del mundo hiperconectado actual.

Zweig sintió que el mundo se le desmoronaba y quedaba huérfano en un “lugar” que lo arrollaba al que no se podría adaptar. Ya lo había tenido que hacer una vez después de la primera guerra mundial, y Rojo observa la fragmentación del mundo y del sujeto contemporáneo a partir de él y de su obra, sosteniendo un ideal de resistencia cultural y ética en medio del colapso.

El mito de su suicidio fue uno de los factores que hizo que Zweig reapareciese de forma cíclica como escritor popular (y, como decía, una de las causas de que preguntásemos por él a Pere Rojo). Lo había sido en vida, un autor aclamado, escritor de grandes éxitos, adalid del pacifismo y el humanismo, intelectual y amigo de intelectuales (entre ellos Freud). Y volvió a serlo posteriormente como símbolo del intelectual desplazado y desesperanzado, por su visión de un humanismo posible, reapareciendo de nuevo en las últimas décadas a través de ediciones de éxito impensado en diferentes idiomas, con Pushkin Press en inglés, con Acantilado en español, etc. Acantilado debería haber publicado este libro de Rojo, auténtico compendio y guía de lectura crítica de un autor del que han publicado casi todo. Una lástima que no pelearan por incluir este título en su catálogo.

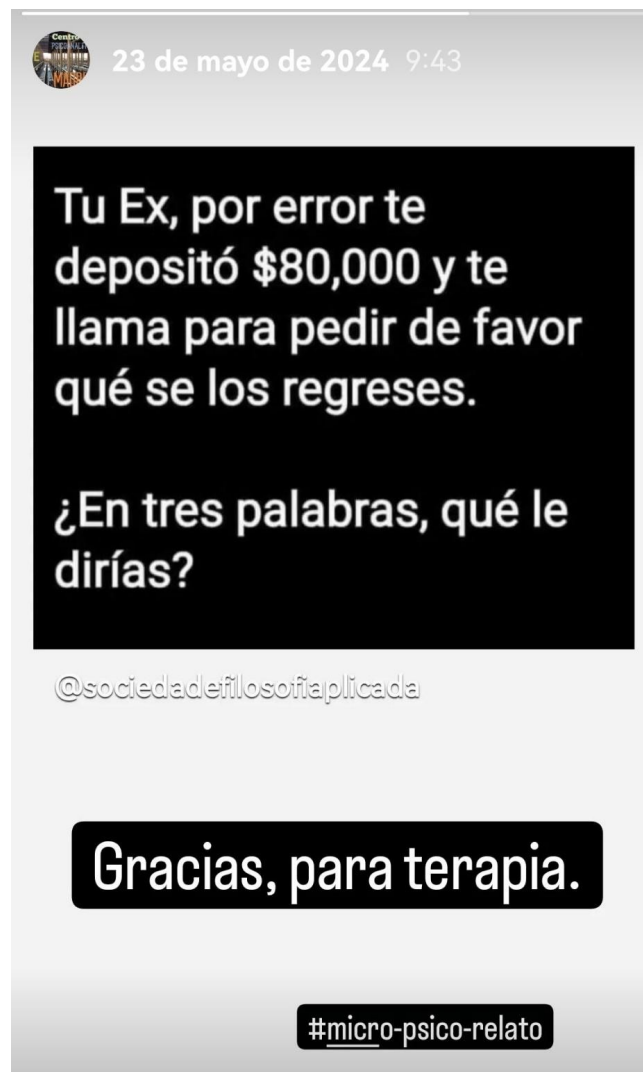
Felicidades a la Editorial Sílex, porque el libro de Pere Rojo será referencia para quienes se acerquen a Zweig a partir de ahora. Espero que muchos pregunten por este libro cuando ya no sea una novedad editorial. Espero que nos sigamos sintiendo interpelados por Zweig y que todos pregunten por usted, Señor Rojo.



## MICRO-PSICO-RELATO

#elterapeutaemboscado

Tu ex, por error, te depositó 80000 Euros y te llama para pedir que se los devuelvas. Responda en tres palabras (y no mire aún la solución que le dimos nosotros).





Centro Psicoanalítico de Madrid

El **C.P.M.** es una **Asociación Científica**, sin carácter lucrativo, con orientación psicoanalítica y postura abierta a todas las tendencias psicoanalíticas.

Normas de publicación de la revista

O'Donnell, 22 escalera A 1º izda.

28009 Madrid (España)

+34 914 480 874

[contacto@centropsicoanaliticomadrid.com](mailto:contacto@centropsicoanaliticomadrid.com)

ISSN: 1989-3566

Año: 2024