



El Psicoanálisis como educación: rescatando a los niños perdidos de la personalidad

GERPEN 26, 27 noviembre 2022^{1*}

Meg Harris Williams

Me han pedido que hable sobre los principios educativos que subyacen a la filosofía psicoanalítica tanto de Donald Meltzer como de Martha Harris, en particular en lo que concierne a los niños. Además, que intente entrelazarlos con la teoría del conflicto estético para mostrar su utilidad como concepto educativo.

El título de esta charla proviene de *Estados sexuales de la mente* (1973) en el que Donald Meltzer concluye así el capítulo sobre "Sexualidad perversa infantil":

La cuestión de saber si el psicoanálisis como terapia es un método para ayudar al paciente a explorar su inconsciente o bien un método por el cual un analista rescata a los niños perdidos de la personalidad de un paciente -o ambas cosas en diferentes momentos- constituye quizás el gran punto de clivaje en el movimiento psicoanalítico.

(*Sexual states of Mind*, p. 98)

Este pasaje parece sugerir que, en su opinión, el propósito principal es "rescatar a los niños perdidos de la personalidad", una prioridad kleiniana más que freudiana, de ahí el

¹ Los días 26 y 27 de noviembre del 2022 se llevaron a cabo las Jornadas de Homenaje a Donald Meltzer, a cien años de su nacimiento, que organizó el Grupo de estudios e investigación sobre niños y lactantes, GERPEN (por sus siglas en francés), en París, Francia. La conferencia inaugural, a cargo de Meg Harris Williams se tituló "El Psicoanálisis como educación: rescatando a los niños perdidos de la personalidad". El Comité editor de *Controversias* agradece profundamente la generosidad de la autora y del GERPEN al posibilitarnos la publicación de esta conferencia.

* Traducción de Miriam Botbol, Susana Merlo y María Pistani.



aparente "clivaje". Se trata, en efecto, de una frase elocuente. A primera vista, el mundo kleiniano es el de las madres y los bebés y el freudiano es el de la investigación científica.

Estados sexuales fue el segundo libro de Meltzer publicado antes del gran impacto que tuvo en él el trabajo de Bion, en el que mi madre Martha Harris jugó un papel decisivo cuando lo convenció de que leyera a Bion en profundidad para dar clases en la clínica Tavistock a los psicoterapeutas infantiles. Clases que luego devinieron en *El desarrollo kleiniano* (1978).

Creo que la asimilación del modelo epistemológico de Bion en el pensamiento de Meltzer, sacó a relucir lo que él ya estaba comenzando a vislumbrar: "ambos en diferentes momentos", en lugar de un clivaje en la actitud. O tal vez, incluso, no en momentos diferentes sino al mismo tiempo: que el proceso de rescatar a los niños perdidos sería, en realidad, lo mismo que ayudar al paciente a explorar su inconsciente. Los dos hilos tomados en conjunto constituirían lo que se entiende por psicoanálisis como educación, en el sentido bioniano de "aprender de la experiencia".

Desde que Bion puso el "aprendizaje de la experiencia" en el corazón del modelo postkleiniano de la mente, el concepto de "conocimiento" o de los diferentes tipos de conocimiento y de las formas de conocer, han estado en el primer plano de todos los procesos mentales y, por lo tanto, del desarrollo de la personalidad. Al mismo tiempo, el tipo de aprendizaje íntimo que, siguiendo a Platón, él llamó "devenir", está considerado como inseparable de la experiencia humana de la belleza. Bion plantea la siguiente pregunta: "¿Podría la belleza ayudar a la torpe infancia de la mente basada en la sensualidad?".

Meltzer desarrolla la idea de Bion de que es la belleza del objeto lo que estimula el crecimiento, en el sentido de que si las emociones ambivalentes del bebé pueden encontrar contención, se produce reciprocidad estética en lugar de retraimiento.

La sensualidad pura asciende en la escala platónica hasta la belleza espiritual. El concepto de "conflicto estético" que formuló, con sus tensiones y ambigüedades, encuentra tradicionalmente sus raíces en la poesía y la filosofía que se remontan a Platón, siempre asociada con la exploración del hombre de su propia naturaleza. La atracción sensual inmediata que despierta la belleza exterior del objeto desencadena una interacción imaginativa entre el exterior y el interior.

"Al principio", dice Meltzer, "era el objeto estético, y el objeto estético era el pecho y el pecho era el mundo". (*Studies in Extended Metapsychology* p. 244-245)²

²*Metapsicología ampliada*. Los números de página se refieren a la última edición inglesa.



Esa relación original de objeto parcial, establecida en el “deslumbramiento del amanecer”, se encuentra en el corazón de la mentalidad humana. Si la personalidad continúa creciendo, se repite en niveles más sofisticados a lo largo de la vida. Así, pone el foco en la respuesta compleja al objeto presente en lugar de la respuesta al objeto ausente. En este proceso, se invierte la cronología original de Klein según la cual para el bebé, la posición esquizo-paranoide viene primero y la posición depresiva después.

El impacto positivo del objeto estético se ve modificado especialmente por las “sombras en el rostro de la madre” que despiertan las primeras sospechas del bebé sobre sus intenciones desconocidas y sobre los contenidos de su mundo interior. El conflicto estético, por lo tanto, se caracteriza por una tensión entre el exterior sensible y el interior desconocido y enigmático del objeto estético. Meltzer decía: “Esta pregunta, *¿Es hermoso por dentro?* es la esencia de la posición depresiva” La tensión entre el exterior sensorial y el interior invisible despierta diferentes tipos de curiosidad y diferentes formas de conocer: desde la manera intrusiva y controladora (esquizo-paranoide), hasta la manera imaginativa (depresiva). Representan lo que Meltzer llama las “dos grandes categorías de conocimiento”: “el conocimiento dirigido a comprender el mundo y el conocimiento orientado hacia el control del mundo”. La motivación para comprender el mundo externo es la misma que la motivación para comprender el mundo interno, y ambas contrastan con la motivación para controlar los objetos tanto del mundo externo como los del mundo interno (inicialmente la madre).

En la formulación de LHK (Amor, Odio, Conocimiento) de Bion, el desarrollo evolutivo de la curiosidad, la fuerza psíquica vital, nace del vínculo apasionado de las emociones del amor y del odio experimentadas simultáneamente. Estas emociones contrarias estimulan el deseo de comprender la naturaleza compleja del objeto y de imaginar las intenciones del objeto hacia el Yo bebé, y así comenzar a aprender de la experiencia.

Como dijo Susanne Langer, la filósofa de la estética a la que Meltzer se refiere a menudo:

La atracción estética y el miedo misterioso son, probablemente, las primeras manifestaciones de esa función mental que, en muchas personas, devendrán en una peculiar “tendencia a ver la realidad simbólicamente”. (*Philosophy in a New Key*, 1942, pág. 110)³

En esta tradición filosófica los símbolos difieren de los signos: son el continente para la experiencia emocional y se convierten en los fundamentos de la construcción de la mente,

³ Nueva clave de la filosofía.

a través de los cuales el individuo llega a comprenderse a sí mismo y a su condición emocional. Esto es lo que Bion entiende por “pensar”. En la medida en que la meta del psicoanálisis es el autoconocimiento, su función es ayudar al individuo en su formación de símbolos cuando esto se ha empobrecido o estancado.

Se podría decir que Klein veía el crecimiento de la personalidad gobernada por un objeto materno (o combinado materno-paterno); la de Bion por un objeto pensante; y la de Meltzer por un objeto estético. Cada uno es un refinamiento del anterior.

Desde el punto de vista de Meltzer-Harris la educación psíquica consiste en restablecer, por medio de la formación de símbolos, el vínculo entre el niño perdido de la personalidad y un objeto pensante. Hay muchas situaciones que pueden permitir esta reconexión. De hecho, en el desarrollo “normal” se repite sin cesar durante la fase de oscilación entre las posiciones esquizo-paranoide y depresiva. El psicoanálisis es sólo uno de los métodos.

¿Cómo ayudar al adulto interior o al objeto parental combinado a encontrar y educar-guiar al niño perdido dentro de la personalidad? a través de la “ética parental”, tanto en la familia, como en el mundo exterior en el que se desarrollan los aprendizajes y en el mundo interior:

La ética parental de trabajo y de responsabilidad hacia el mundo y sus hijos, humanos, animales o vegetales, es la preocupación central del objeto combinado materno-paterno y la fuente de sus alegrías. Su capacidad de compañía amorosa en la sexualidad genera la familia, mientras que su capacidad de cooperación amistosa hace posible el grupo de trabajo (Bion). Comienza a formarse desde la temprana infancia. (*The Educational Role of the Family: A psychoanalytic model*, 2013, p. 29)⁴

La ética parental pertenece al tipo de familia que Meltzer llama la “familia parental”, un modelo de interiorización de las cualidades que forman el “objeto combinado” personal de un individuo.

Al igual que hay diversos tipos de aprendizaje, hay varios tipos de familia con sus sistemas de valores distintivos: pueden ser unilateralmente matriarcales o patriarcales, o perversamente “invertidas”.

Todas las familias, como todos los individuos, fluctúan en su orientación ética; y quizás esto también sea cierto para el analista quien, según Bion, está constantemente bajo la presión de la memoria y el deseo de curar o de dar explicaciones a su paciente refugiándose en teorías prefabricadas.

⁴ Traducido en castellano como *Familia y comunidad*.



El viaje hacia el autoconocimiento, o el desarrollo de la personalidad, está plagado de trampas tal como se ha descrito vívidamente a lo largo de la historia en narraciones literarias y religiosas. El niño, la parte del yo que desea crecer, puede ser traicionado por un sabotaje interno.

En lugar del antiguo concepto psicoanalítico de "defensas", el enemigo del deseo de crecer según Bion es visto ahora en términos de "mentiras": el veneno autodestructivo de la mente. En el modelo educativo que Meltzer ideó junto con Martha Harris (*The Educational Role of the Family: A psychoanalytic model*) escribe:

Todos los llamados mecanismos de defensa son mentiras, conocidas como falsas pero adoptadas como base de valores, actitudes, juicios y acciones de una manera esencialmente cínica... En el inconsciente su forma más primitiva es la aceptación de falsos símbolos para representar las situaciones emocionales; pero las formas más sofisticadas de mentir distorsionan la historia (la memoria), introducen falsas lógicas, ambigüedades semánticas, generalizaciones espurias, emociones falsificadas. (2013, p. 37)

Las emociones "buenas" y "malas"- el amor y el odio- son todas valiosas y la personalidad se enriquece con su integración. Pero las mentiras – las emociones falsas- no tienen ningún valor para el desarrollo; son menos LHK (-L, -H, -K), e incluso su potencial defensivo es ilusorio, de ahí la "muerte" final de la personalidad.

No puede haber compromiso entre la verdad y la mentira; no se pueden integrar. Esto significa que en lugar del instinto de muerte, la posición negativa anti-vida (que no es una fuerza o un instinto) puede verse en términos de retirada del conflicto estético. Según Meltzer, esto abarca todo tipo de psicopatología, desde las sensibilidades del autismo hasta las proyecciones tiránicas del *claustrum*.

En el teatro de la fantasía inconsciente, las "mentiras" son protopensamientos emocionales abortados.

Los bebés internos, o pensamientos, pueden crecer imaginando el interior enigmático del objeto estético e introyectando sus cualidades. También pueden ser ahogados, congelados o destruidos por el deseo infantil de controlar y poseer esas cualidades. Así, se restringe la libertad creativa del objeto, lo que, finalmente, cierra el flujo de la leche del conocimiento.

Los bebés muertos de la madre interna que nunca nacerán ni se simbolizarán, pueden considerarse como los niños perdidos de la personalidad.

Para Meltzer, este mundo gráfico o concreto de fantasías sobre la naturaleza del vínculo madre-bebé se encuentra en el corazón de la visión de Melanie Klein:



La estructura mental “adulta” se define por su identificación “aspiracional” con maestros y mentores: “la identificación con el objeto combinado es una condición previa para el funcionamiento mental creativo” (*The Educational Role of the Family: A psychoanalytic model*, 2013, p. 29)

Esta compleja identificación aspiracional, que es la base para aprender de la experiencia, se inició con la primera alimentación junto con el establecimiento de la *rêverie* materna: el proceso de nutrición-pensamiento que desintoxica los sentimientos intolerables y rescata a los niños perdidos de la personalidad.

La imagen fundamental de la educación psicoanalítica era la misma tanto para Meltzer como para Harris, debido a lo que él llamaría una “congruencia en los objetos internos”. Sin embargo, sus estilos de escritura eran diferentes y, especialmente en el caso de Meltzer, diferían de sus estilos de enseñanza cuando lo hacían en forma personal.⁵ Puede ser útil tener esto en cuenta al leer sus obras.

En la década de 1960, se le pidió a Martha Harris que organizara una serie de libros de difusión para padres sobre el desarrollo infantil; estuvo involucrada con todos ellos y escribió personalmente los tres volúmenes sobre adolescentes (reimpreso como *Your Teenager*, 2007)⁶.

Esta colección le dio la oportunidad de escribir con su característico estilo pedagógico, expresando ideas complejas de manera elegante, precisa y profunda. Le desagradaba toda la jerga psicoanalítica, que estaba excluida en estos “pequeños libros” como ella los llamaba. Sin embargo están imbuidos de una visión/filosofía de la educación psíquica, que es esencialmente psicoanalítica y que también ilumina para los analistas de niños su ética de trabajo parental.

En tanto que a Meltzer le gustaba categorizar, casi visualmente, a ella le gustaba hacer distinciones finas, a la manera de Jane Austen. Estas distinciones estaban diseñadas para permitir a los padres separar los valores recibidos (de clase o de grupo étnico), de los valores reales que surgen de “pensar en” la interacción entre ellos y el niño individual.

Por lo tanto, a diferencia de la mayoría de los libros de “cómo hacerlo”, los libros *Teenager* no consisten en instrucción práctica, sino que tienen como objetivo alentar a los padres

⁵ Meltzer escribió sobre la forma de hablar de Mattie, que a veces podía parecer vacilante, casi un tartamudeo, pero que de hecho se derivaba de “un complicado proceso de acomodación entre la complejidad de su pensamiento y las minuciosas respuestas a su audiencia” (prólogo a *The Tavistock Model: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*).

⁶ *Tu adolescente*.



a aprender a desarrollarse junto con sus hijos, sugiriendo cómo detectar y tolerar la turbulencia emocional que se suscita en ellos mismos para emplearla constructivamente (como en la concepción actual de la contratransferencia psicoanalítica).

El enfoque de Martha Harris siempre pone el acento en la auto-indagación (como se mencionó en el párrafo anterior sobre la contratransferencia analítica) y sobre el estímulo al niño dentro del padre. La adolescencia, dice, es “una época en la que nuestros hijos e hijas pueden hacernos pensar furiosamente por nosotros mismos y sobre nosotros mismos”; y “solo podemos esperar educar [a nuestro adolescente] reeducándonos a nosotros mismos” (*Your Teenager*, p. 155).

Tanto para el padre como para el analista de niños, la vida psíquica es un proceso continuo de reeducación personal. Puede parecer que los “hijos” están al borde de “perderse” o, alternativamente, pueden involucrar a los padres y empujarlos hacia adelante.

Cuando los padres se enfrentan a la realidad del niño en crecimiento, tienen la opción de retirarse a una rigidez segura de algún tipo, o de cuestionar sus propios valores y suposiciones y llegar a un acuerdo con sus propios sentimientos ocultos.

Todos tenemos nuestras drogas para “endulzar la realidad”, tanto mentales como químicas, y es mejor reconocer esto:

Las formas van desde fumar y beber alcohol hasta ensoñaciones, halagos y consuelo. La nocividad de la droga depende del grado en que dependamos de ella y de cuánto se use como sustituto de la conciencia de sí mismo (*Your Teenager*, 2007, p. 226)

Por lo tanto, es la motivación, más que la cantidad, lo que aclara la naturaleza del significado de una droga para el individuo: el grado de daño psíquico se mide por su cualidad de “alternativa a la conciencia de sí mismo”. Los adultos, escribe Martha Harris, pueden tender a ser “culpables de sus placeres”, lo que se asocia más con estados mentales infantiles. Pero el estado mental adulto no requiere drogas, y se mide cualitativamente, no cuantitativamente: en el mundo espiritual jamás hay demasiado de algo bueno.

Gracias a un mejor conocimiento de ellos mismos, los padres pueden ayudar a su hijo a implicar esa parte de sí mismo (porque siempre es solo una parte) que desea crecer y desarrollarse. “Al mantenernos vivos como padres también ayudamos a que los intereses de nuestros hijos sigan creciendo” (*Your Teenager*, p. 88). El medio para hacer esto es concentrarse en observar los detalles del estado del niño, renunciar al juicio y a las metas y, en cambio, “adquirir la capacidad de retrasar, o más bien abstenerse de pedir una satisfacción inmediata del propio paciente [o niño]”. Es la “capacidad negativa” de Keats



o "vivir en el cuestionamiento" como Martha Harris lo parafrasea (*The Tavistock Training and Philosophy*, p. 9).⁷

Al borde del "salto a la edad adulta" de su adolescente, los padres pueden verse tentados a sentirse obsoletos y redundantes; pero si se aprende a hacer ciertas diferenciaciones "realistas", esta turbulencia recíproca en nosotros mismos puede canalizarse hacia el rejuvenecimiento de nuestra propia vida y relaciones. Lo que es más importante es que esto puede, a su vez, reflejarse en el adolescente: la evidencia de nuestro continuo crecimiento emocional es fundamental para la propia búsqueda de identidad del adolescente. El regalo más valioso que podemos ofrecer es modelar el proceso que Yeats describió como "rehaberse a uno mismo".

Sólo si el modelo parental "no depende de los hijos para su vitalidad" pueden los hijos "usarlo como base para desarrollar el suyo propio". Es decir, el modelo proporcionado por las figuras paternas en su realidad psicológica y no sólo por sus principios. Porque "haber renunciado al aprendizaje, como hemos hecho muchos de nosotros los adultos, no es un ejemplo inspirador para el joven aprendiz. También es igualmente desalentador tener tanto conocimiento que nunca usamos, excepto para transmitirlo a nuestros hijos" (*Your Teenager*, pág. 165).

Es el mismo énfasis que los post-Kleinianos ponen sobre lo que sería un análisis genuino (no simplemente un parecido), el analista debe desarrollarse junto con el paciente.

Implica el reconocimiento de la separación entre el niño y el padre, en lugar de una intimidad falsa o imitativa (como cuando los padres comienzan a vestirse como sus hijos, etc.).

Este movimiento en paralelo es la única manera de ofrecer al niño, o al paciente, un modelo de introyección del proceso de pensamiento mismo, lo que Bion llama (siguiendo a Platón) "devenir" y no simplemente "ser".

Se trata más de una "conversación analítica" que de "hablar sobre psicoanálisis", e implica que el analista, o el padre, superen sus sentimientos de sorpresa, desaprobación o confusión, sin buscar refugio en un conjunto sustituto de valores de moda.

La clave de todo esto es el "interés", que es también lo que promueve la tolerancia del conflicto estético: el amor y el odio por el objeto de interés, que es el objeto estético, fuerzan a la personalidad hacia el autoconocimiento.

Es necesario respetar la "chispa de unicidad que hay en él desde el día de su nacimiento, y que lo distingue como un ser humano separado" (*Your Teenager*, p. 26). Como Keats lo

⁷ En *The Tavistock Model: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*.

formuló en el "valle de la creación de almas" la "chispa de inteligencia" que viene de Dios necesita ser moldeada por las circunstancias para adquirir identidad.

En efecto, en el ámbito íntimo del crecimiento emocional, el aprendizaje tiene lugar "por identificación" (con los padres, amigos y maestros), no a través de preceptos, recompensas o castigos. Una vez que se establece el concepto de identificación, queda claro, nos dice Martha Harris, por qué no funciona el "haz lo que yo digo y no lo que yo hago". Los adolescentes se verán afectados por lo que queremos decir, más que por lo que decimos; y "podemos sostener puntos de vista amplios y generosos con mezquindad, y opiniones severas con tolerancia" (*Your Teenager*, p. 154).

Los padres, al igual que los terapeutas, deben desconfiar de todos los "obstáculos para una observación precisa ¿Estamos realmente tratando al niño como un atributo de nosotros mismos porque nos da crédito a los ojos de los demás?" (*Your Teenager*, p. 44).

¿Cuándo, creyendo protegerlo o alentarle, nos estamos protegiendo realmente de nuestros propios miedos al fracaso o de una sexualidad secreta?

El niño no quiere verse atrapado en una transacción comercial en la que si entrega los bienes (éxito) será amado, pero si no entrega, será despreciado" (p. 101). Ahora bien, esto debe distinguirse de pasar por alto el fracaso, que es igualmente inútil.

Además, los adolescentes mayores que sienten que sus padres han restringido sus propias vidas, supuestamente en su nombre, pueden desarrollar "rencor hacia los padres internos, lo que a su vez los lleva a verse privados ellos mismos de realización".

Más bien, el objetivo es aliarse con la parte adulta más realista del niño que quiere "ser entendido y relacionarse con el mundo y con ellos mismos de verdad": ser educado.

La estructura mental "adulta" se define por su identificación "aspiracional" con maestros y mentores: "la identificación con el objeto combinado es una condición previa para el funcionamiento mental creativo (*El papel educativo de la familia*, p. 29)

Esta compleja identificación aspiracional, base para aprender de la experiencia, se inició con la primera alimentación junto con el establecimiento de la *reverie* materna: el proceso de nutrición-pensamiento que desintoxica los sentimientos intolerables y rescata a los niños perdidos de la personalidad.

La principal función de un padre, según el *El papel educativo de la familia*, es compartir y así modular los dolores del desarrollo del niño:

La esencia del servicio es compartir el dolor del otro con una mirada que lo disminuya dentro de los límites de lo tolerable, mientras que traspasar este límite produce indulgencia y sobreprotección... la *contención* del dolor mental es el concepto central para examinar las funciones educativas de la familia bajo este modelo (*The Educational Role of the Family* p. 45) ...donde el "dolor" es la capacidad negativa, la nube de incertidumbre de no-saber.



Es útil que un padre pueda "inquietarse" por la emoción de cualquier nuevo desafío (como el de comenzar la escuela secundaria que marca, en términos formales, el "fin de la infancia"), pero sin desvalorizar al niño privándolo de la "experiencia real del desafío".

Así que otra de las distinciones que debemos tener en cuenta, para que la turbulencia sea provechosa, es la que existe entre la preocupación autocomplaciente y la preocupación "útil" o "creativa". Preocuparse útilmente es el "trabajo y el placer" de los padres (*Your Teenager*, p. 3). Al aclarar qué se entiende por preocupación "útil", podemos aprender a distinguir entre la ansiedad persecutoria y la que pertenece a las alegrías y las penas del desarrollo: la vitalidad de vida en el cuestionamiento.

De manera similar, nuestra propia cólera e irritación justificadas se vuelven más controlables cuando nos damos cuenta de que "las cualidades que más nos irritan probablemente sean cualidades en nosotros mismos que no nos gustan" (p. 26), o que "tanto los niños como los adultos tienen una actitud agresiva componente de su naturaleza que ayuda a sobrevivir y a crear" (p. 118). Lo que debe distinguirse del tipo de agresión que es realmente "cobardía" y que generalmente se dirige contra aquellos que parecen diferentes (en clase, sexo o grupo étnico).

En lugar de negar el papel natural de la competitividad y la agresión (incluso hacia nosotros mismos), el principio es tratar de aprovechar la vitalidad innata del niño de manera útil para enfrentar el desafío de la vida. De lo contrario, sólo conduciría a la rebelión y a la idealización de la "libertad" o, más adelante, de los lugares lejanos.

Para ilustrar los dolores de crecimiento del niño, Martha Harris describe al joven adolescente escalando un acantilado: comienza como un niño, pero "cuando llega a la cima es como un hombre, y es el tipo de escalada que, en una forma u otra, todos nuestros hijos tienen que hacer" (*Your Teenager II* p 97). El ascenso del desarrollo hacia adelante implica "probar verdaderamente un poco el sabor de la muerte", sin la "red de seguridad de la fantasía" de un niño más pequeño.

No podemos empatizar con las luchas del desarrollo sin reconocer sus peligros reales: crecer es un asunto serio. Nuestro papel como padres es distinguir entre los peligros necesarios y los innecesarios, evitando tanto la "indiferencia que resultará en temeridad" como la "sobreprotección que resultará en rebelión contra nuestro aferrado rechazo a dejarlos crecer".

No obstante, el autoexamen no es una herramienta infalible y (en aras del realismo) se reconoce que, así como la vida puede presentar circunstancias trágicas que no podemos prever o prevenir, puede darse la situación en la que lo más útil que un padre puede hacer por su hijo es tolerar el dolor de verlo cometer errores graves, aunque la opción más fácil sea repudiarlo o abandonarlo emocionalmente.



Paralelamente, puede haber una situación en la que un niño desee "padres más seguros que los suyos" y encuentre formas de conseguirlos. El aspecto "escalador" del niño es su yo adulto, el del "escapismo" (drogas, exclusión voluntaria, etc.) es su yo infantil.

En el corazón del yo adulto del niño se encuentra el modelo de la pareja parental descrito en *El papel educativo...* Este modelo debe internalizarse y, progresivamente, separarse cada vez más de los padres reales o del analista real, quienes se vuelven personas más realistas a medida que se retira la transferencia.

La ética de una "familia parental", dice Meltzer, requiere "el crecimiento de todos los miembros" (p. 69): donde hay chivos expiatorios no hay sensación de seguridad, y la familia se desliza hacia la mentalidad de pandilla.

Martha Harris cita el viejo dicho de "a cada uno según sus necesidades, de cada uno según sus habilidades" (*Your Teenager*, p. 115) mientras nos recuerda que "una parte apropiada para cada uno no significa una forma exactamente similar" (p. 27).

Una genuina ética de la justicia y la equidad comienza en la vida familiar y está relacionada con la conciencia de los "otros bebés" dentro del mundo-madre y sus necesidades. Paradójicamente, el niño individual, tenga o no hermanos reales, no puede desarrollar su unicidad sin el reconocimiento inconsciente de ser uno más de los muchos niños, nacidos o por nacer, que pueblan el mundo-madre como un todo. Tal como lo describen Martha Harris y Donald Meltzer en el proceso de destete hacia el final de un análisis, el niño o paciente se vuelve consciente de las necesidades de los demás después de la nutrición. El conflicto estético, amor y odio, se intensifica; pero se abre un nuevo horizonte para el individuo.

Asimismo, al separarse de un niño o paciente que ha "crecido", es importante que el padre o el analista, así como el niño, continúen aprendiendo de su experiencia con ese individuo en particular. Esto es algo internalizado, ya sea que implique o no un contacto continuo.

La contención del dolor mental continúa incluso con la ausencia. Como padres, docentes o analistas, nuestra experiencia constructiva del conflicto estético está ligada a nuestro propio desarrollo y su independencia del de los niños o pacientes.

Tenemos el deber con nuestros hijos adolescentes de disfrutar del trabajo-juego de nuestra propia vida, para que puedan escalar el acantilado de su adultez, transformando el amor y el odio en la búsqueda del conocimiento y apoyados en objetos internos en "la intimidad que, a fin de cuentas, sólo puede existir en la mente".

Pueden aprender a conocerse, lo que da sentido a todas las demás formas de conocimiento.



En 1960, Esther Bick le confía a Martha Harris el hacerse cargo de la capacitación en psicoterapia infantil, basada en su método de observación de bebés. Muchos de estos principios educativos subyacen en el Curso de Psicoterapia Infantil de la Tavistock, pero sin duda el principal sería el de alentar la identidad única de cada individuo para que se rebele y opere de manera útil en el mundo.

Meltzer dijo que en esa época ella consideraba el curso como una especie de bebé que se tenía que establecer en el mundo institucional o dejarse morir, así que amplió muchos elementos del curso. De este modo, la Observación de bebés se convirtió en un curso más largo de Estudios de Observaciones Psicoanalíticas, abierto a trabajadores de otros campos afines.

Ella siempre buscó rutas para exportar el conocimiento psicoanalítico más allá del consultorio. Agregó módulos sobre Observación de Niños Pequeños, Desarrollo de la Personalidad, Desarrollo Infantil y Teoría Psicoanalítica, junto con un seminario interdisciplinario de discusiones de trabajos.

Al mismo tiempo, junto con su esposo Roland Harris (maestro y consultor educativo) realizó un estudio piloto en una gran escuela integral que se convirtió en el Curso de asesoramiento escolar de la Tavistock.

Donald Meltzer ha descrito cómo, al estructurar y ampliar el nuevo curso, mi madre se basó no sólo en su entorno psicoanalítico (y seguramente en su experiencia docente previa), sino también en los talentos administrativos de mi padre, que les permitió “elaborar un método pedagógico radical”:

Muchas de las ideas centrales provinieron de Roland, quien en ese momento era subdirector de una gran escuela integral en Londres, antes de ir al Ministerio de Educación y luego a la Universidad de Brunel. La convicción central, más tarde santificada en el concepto de “aprender de la experiencia” de Bion, era que el tipo de enseñanza que transformaba a un individuo en una persona calificada en su trabajo tenía que estar enraizado en las relaciones íntimas con maestros inspiradores, vivos y muertos, presentes y en libros. (D. Meltzer, *Martha Harris y la formación en la Tavistock*, 2011)

Uno de los maestros de esa escuela y uno de los primeros consejeros capacitados (Jack Whitehead) ha descrito el carácter del trabajo de Martha Harris en la escuela: una presencia observadora como un “pez en el agua, silencioso y alerta”

Estoy fascinado al constatar cómo Roland y Mattie han realizado su análisis de la escuela de forma minuciosa y diferenciada, mirándola en muchas direcciones diferentes, y cómo, con qué cuidado, desarrollaron lo que se convertiría en la Formación de terapeutas de la Tavistock. Al leer las palabras de Mattie surge una nueva imagen de la escuela. Lo que yo

sé es el modo en que Mattie venía a verme cuando yo entrevistaba a mis niños con problemas. Eso me fue muy útil. Al mismo tiempo, ella estaba hablando en paralelo con otras personas y otros niños en otros entornos.

Nadie estaba al corriente que ella estaba haciendo otro trabajo y no había conversación entre nosotros...Mattie estaba como un pez en el agua, siempre presente, silencioso y atento.

El escrito que resultó no parece la representación de ninguna escuela previa. Está más cercana a una pieza de música ambiental- un tipo de Nocturno. Los temas van y vienen y vuelven otra vez en otra tonalidad y nuevos temas aparecen armoniosamente. (J.Whitehead, *Génesis de la formación de terapeutas en la enseñanza de la Tavistock*, 2012)

A través de esta presencia subacuática, "silenciosa y alerta", dice, Mattie identificó "problemas típicos comunes a todas las grandes escuelas y así creó la Formación de terapeutas en torno a temas familiares.

Martha Harris escribió ella misma sobre el curso de la Tavistock al que consideraba parte de un viaje más amplio (ella misma se formó como historiadora y veía las cosas a más largo plazo):

El curso de Tavistock es conocido inevitablemente como la formación kleiniana en psicoterapia infantil. Sin embargo, etiquetarlo así parece rendir un mal servicio tanto al espíritu pionero de Freud como al de la propia Melanie Klein. Con el paso de los años, muchos de nosotros que hemos estado íntimamente involucrados en este trabajo, hemos llegado a pensar progresivamente que el futuro del psicoanálisis no depende del aprendizaje y la propagación de las teorías, por más valiosas o "respetablemente" documentadas que sean, sino de la atención a las condiciones en las que se pueden realizar las observaciones. Estas son las que permiten a cada estudioso de la naturaleza humana darse cuenta y observar en los demás y en sí mismo los fenómenos en los que se han basado las teorías. El avance del trabajo de Freud, de Melanie Klein y de otros inspirados contribuyentes a la ciencia o el arte del psicoanálisis, depende de que cada estudiante viva a su manera ese camino de descubrimiento – de la interacción entre el mundo interno y el externo, de la influencia del inconsciente sobre las actividades conscientes. (*La formación Tavistock y la filosofía*, 1977. En *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*, 2018, p. 15)

Una de sus principales preocupaciones acerca del curso, era cómo proteger a sus métodos de enseñanza y a sus estudiantes dentro de la clínica y del entorno profesional general, de la envidia y la hostilidad habituales. Ese era un problema político. Ella odiaba la política, pero se dio cuenta de que era imposible evitarla. Otra preocupación, aún más



interesante, fue cómo es posible que el individuo se desarrolle dentro de un grupo sin caer presa de la mentalidad de supuesto básico. A menudo, este fue un tema clave de las charlas anuales de Bion que ella organizaba después de que él se fuera a Estados Unidos (Bion había sido el supervisor de mi madre y también el analista de mi padre). "No existe una solución grupal para el trabajo que es esencialmente individual" dijo ella (1977). Y cuando se trató del "Individuo en el grupo" (1978), muchos de los principios de la "familia" entraron en acción, en particular la necesidad de que los estudiantes reconocieran que no son el "hijo único", que toleren la dolorosa turbulencia de "vivir en la pregunta" y desarrollen la fuerza interior asociada a la misteriosa operación de identificación introyectiva con figuras aspiracionales. Al mismo tiempo, que estén en guardia para no convertirse en la "pálida imitación" de maestros secretamente envidiados que proviene de la identificación proyectiva.

Es el proceso de pensamiento lo que necesita internalizarse, no sólo el contenido del "pensamiento" más fácil de enseñar. "La introyección es un proceso misterioso sobre el cual tenemos casi todo para aprender" (*Aprender de la experiencia*, p.196). La capacidad del objeto interno se amplía al mismo tiempo que se ingiere el contenido del pensamiento.

Los que deseen rescatar a otros "niños perdidos", necesitan estar firmemente en contacto con los objetos internos que están tratando de rescatar su propia personalidad.

Martha Harris siempre enfatiza que el crecimiento debe hacerse de a dos. A medida que trabajan juntos, no sólo el niño sino también las figuras paternas, deben aumentar su autoconocimiento, el tipo de autoconocimiento que se deriva de los objetos internos que también se están volviendo más fuertes y capaces de diferenciar sus valores.

Es tan cierto para los maestros o analistas como para el niño, que si este modo de aprendizaje predomina, pueden ocupar su lugar en lo que ella llama "la gran clase social de la gente verdaderamente educada: la gente que todavía está aprendiendo" (*Your Teenager*, p. 156).

La educación, tanto en el sentido estricto como amplio del término, es lo que vincula la condición de la niñez con la de la edad adulta y el mundo interior con el exterior -el auto-desarrollo interno con la utilidad externa para la sociedad. El problema o la tarea, es que la comunidad representada por padres, maestros y terapeutas se comprometa con el propio "impulso al desarrollo" innato del niño, un fenómeno natural que existe "en todos aquellos que viven" (*The Tavistock Model*, p 9). Como escribió Meltzer:

Siguiendo el pensamiento de Bion, podemos ver que una nueva idea se presenta como una "experiencia emocional" de la belleza del mundo y de su maravillosa organización,

más cerca del numen, del “corazón del misterio” de Hamlet. (*The Apprehension of Beauty*, p. 20)

La nueva idea, el impulso al desarrollo está ahí sólo si podemos tolerar el impacto del conflicto estético, la belleza y la fealdad juntas.

Como Martha Harris escribió hace muchos años: a pesar de nuestra aparente indefensión, existe una conexión íntima entre nuestra sensibilidad a las ansiedades de la infancia y nuestra capacidad para manejar responsablemente el mundo. Lo que es necesario para nuestra propia supervivencia:

La habilidad del hombre para manipular sus recursos externos excede su capacidad de conocer y manejar su propia naturaleza y recursos internos. Como individuo y como miembro de la sociedad está en peligro inminente de destruir ese mundo que, hasta donde sabemos, es necesario para su supervivencia. Aunque estemos muy bien adaptados, bien equipados y por más exitosos que seamos, vivimos bajo la amenaza de una catástrofe. En un mundo donde no hace falta mirar muy lejos para ver que miles o millones de personas en otros lugares y en este momento viven en catástrofe, pocos de nosotros somos capaces de ayudar de manera significativa. Estar constantemente conscientes o, abstenerse de ignorar por completo que todos vivimos nuestras vidas en un contexto de precariedad, puede ayudarnos a estar más cerca de las ansiedades básicas que los bebés y los niños pequeños tienen que enfrentar inevitablemente como condición de vida. (*Aprendiendo de la experiencia*, en *The Tavistock Model*, p. 192)

Cabe señalar que esto fue escrito en la década de 1970, mucho antes de que las catástrofes volvieran a estar más cerca de casa, medio siglo después. Educar a los niños perdidos de la personalidad se aplica tanto a los adultos como a los niños. Cuando ignoramos a nuestro yo infantil, lo hacemos a nuestro propio riesgo y peligro, dice ella; sin embargo, podemos aprender al tratar de ayudar a los niños reales... a ayudarse un poco mejor a sí mismos, a crecer fortalecidos por alguna experiencia de ellos mismos, de sus propias emociones y del mundo que los rodea. Así, tendrían una mejor oportunidad de convertirse en individuos autónomos capaces, a su vez, de contribuir un poco al clima de su sociedad. (ibíd., pág. 192)

La educación emocional y psíquica de nuestros hijos y no sólo la académica, yace en el corazón de un clima social sano.



REFERENCIAS

- Bion, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. Tavistock.
- _____. (1979). Making the best of a bad job. In *Clinical Seminars*, ed. F. Bion. Karnac: 1987.
- Gammill, J. (2012). *Recollections of Donald Meltzer and Martha Harris*. <https://www.harris-meltzer-trust.org.uk/pdfs/Gammill.pdf>
- Harris, M. (1968). Consultation project in a comprehensive school. In *The Tavistock Model: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. New edition, London: The Harris Meltzer Trust, 2018.
- _____. (1977). The Tavistock training and philosophy. In *The Tavistock Model: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. New edition, London: The Harris Meltzer Trust, 2018.
- _____. (1978). The individual in the group: on learning to work with the Psychoanalytical method. In *The Tavistock Model: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. New edition, London: The Harris Meltzer Trust, 2018.
- _____. (1978). Towards learning from experience in infancy and childhood. In *The Tavistock Model: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. New edition, London: The Harris Meltzer Trust, 2018.
- _____. (2007 [1969]) *Your Teenager*. New edition, London: The Harris Meltzer Trust.
- Langer, S. (1942) *Philosophy in a New Key*. Harvard University Press edition 1957
- Meltzer, D., & Harris, M. (2013 [1976]). *The Educational Role of the Family: A psychoanalytic model*. Harris Meltzer Trust.
- Meltzer, D. (1986). *Studies in Extended Metapsychology*.
- _____. (2011). Martha Harris and the Tavistock Course. Reprinted in *Enabling and Inspiring*, ed. M. H. Williams, M. Rhode, M. Rustin, and G. P. Williams. London: Harris Meltzer Trust, 2012.
- Meltzer, D., & Williams, M. H. (1988). *The Apprehension of Beauty*.
- Whitehead, J. (2012). 'The genesis of the Tavistock schools' counselling course. In *Enabling and Inspiring*, ed. M. H. Williams, M. Rhode, M. Rustin, and G. P. Williams. London: Harris Meltzer Trust. Reprinted in *The Tavistock Model*, 2018 edition.

TEXTOS CITADOS EDITADOS EN ESPAÑOL

- Bion, W.R. (2009). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós. (Trabajo original publicado 1970)
- Meltzer, D. (2011). *Estados sexuales de la mente*. Spatia.
- Harris, M. & Meltzer, D. (1990). *Familia y Comunidad*. Spatia. (Trabajo original publicado 1970)
- Meltzer, D. & Harris Williams, M. (1990). *La Aprehensión de la Belleza*. Spatia. (Trabajo original publicado 1988)
- Meltzer, D., et al. (1990). *Metapsicología Ampliada*. Spatia. (Trabajo original publicado 1986)