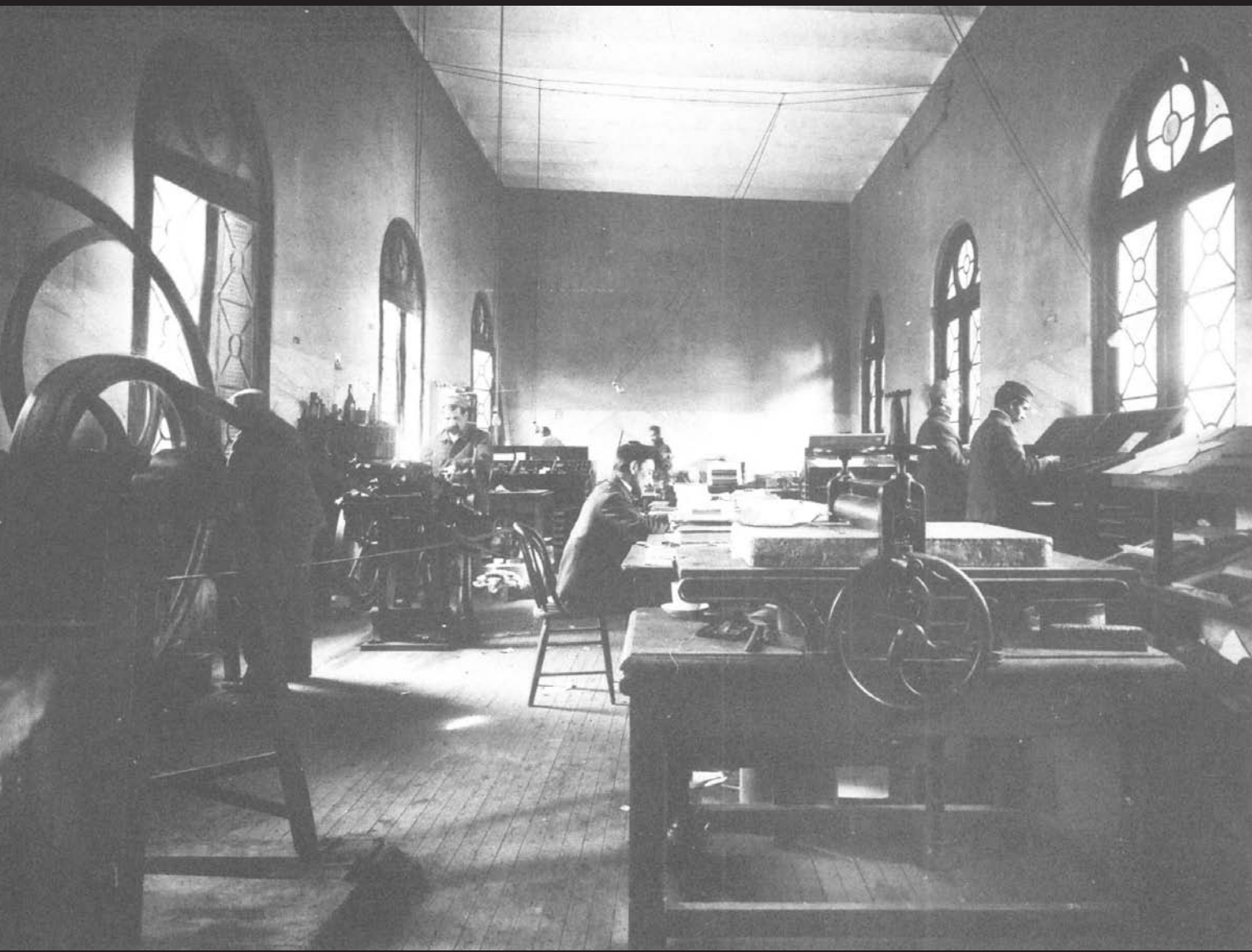


Temas 29

de Historia de la Psiquiatría Argentina

Política y psiquiatría. Domingo Cabred en los Congresos Médicos Latinoamericanos, Juan Carlos Stagnaro / La infancia como verdad. Las tensiones entre psicoanálisis y educación en la obra de Arminda Aberastury, Sandra Carli / Entrevista al Dr. Juan José Vilapriño, pionero de la psiquiatría en Mendoza, Mariano Motuca, Gastón Cottino.



Primavera 2009

ISSN 0329-9872

Temas 29

de Historia de la Psiquiatría Argentina

Directores:

Juan Carlos Stagnaro
Norberto Aldo Conti

Director del Comité de Redacción:

Gustavo Pablo Rossi

Comité de Redacción:

Juan Carlos Fantin, Elizabeth Gómez Mengelberg, Curt Hacker,
Santiago Levin, Daniel Matusevich, Emilio Vaschetto

Comité Científico:

Antonio Gentile (Rosario), Rafael Huertas (Madrid),
Lucrecia Rovaletti (Buenos Aires), Cristina Sacristan (México)

Editorial Polemos, 2009
Moreno 1785, piso 5. (C1093ABG)
Buenos Aires, Argentina
Tel/Fax: 54 (11) 4383-5291
email: editorial@polemos.com.ar

ISSN: 0329-9872

Todos los derechos reservados
© Copyright by Polemos S.A.

Diseño: Dinamo Diseño
Impreso en: Cosmos Print SRL,
E. Fernández 155, Avellaneda
Queda hecho el depósito que marca la ley

INDICE

Editorial	3
Política y psiquiatría. Domingo Cabred en los Congresos Médicos Latinoamericanos <i>Juan Carlos Stagnaro</i>	5
La infancia como verdad. Las tensiones entre psicoanálisis y educación en la obra de Arminda Aberastury <i>Sandra Carli</i>	13
Entrevista al Dr. Juan José Vilapriño, pionero de la psiquiatría en Mendoza <i>Mariano Motuca, Gastón Cottino.</i>	27

Ilustración de tapa: Imprenta del Hospicio de las Mercedes

EDITORIAL

En octubre pasado celebramos diez años de los Encuentros de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina y el año que viene se cumple una década de publicación ininterrumpida de esta Revista. Es parte de nuestro compromiso. Quienes conformamos este grupo de trabajo nos propusimos una suerte de cambio cultural; contagiar a nuestros colegas afines al campo psi con un esfuerzo de memoria, revitalizando el lugar de la historia para el presente, que si bien se impone en la praxis (historia-clínica), trae el interés una y otra vez por la importancia de actualizar los antecedentes de la misma.

En este número, además de volver sobre la sección de entrevistas, contamos con dos trabajos de particular relevancia, tanto por la trayectoria de sus autores como por las figuras a las que se abocan -por la significación social de las mismas, por su impronta en las prácticas psiquiátricas y psicoanalíticas.

Por su parte, el artículo de Juan Carlos Stagnaro sobre Cabred le otorga un sesgo que se inscribe en un escenario político: el poder calibrar el lugar de la Argentina, con sus profesionales médicos, en el concierto de los países del hemisferio. El rol protagónico que ha tenido nuestro país, puede así mensurarse por la participación de los médicos argentinos en los congresos latinoamericanos que circundaron el Centenario. Al igual que “Las meninas” de Velázquez, Stagnaro nos muestra una pintura que propone una doble perspectiva: la del alienista que ve y escribe la crónica de aquellos tiempos (Cabred) y la del autor que mira y construye la narración histórica.

La presencia de Sandra Carli, doctora en Educación e investigadora del Conicet en el Instituto “Gino Germani”, reconocida por su producción en historia de la infancia, nos acerca desde otro ámbito disciplinar hacia los debates culturales que se despliegan en intersección con las prácticas “psi”. En esta ocasión su exhaustivo escrito se ocupa en detalle de las obras publicadas entre el 50’ y el 70’ por Arminda Aberastury -pionera en el análisis de niños en nuestro país-, en sus articulaciones internas al psicoanálisis y en sus tensiones con los discursos sobre la infancia que la épo-

ca contenía, poniendo en evidencia las polémicas suscitadas en aquellos años entre los enfoques pedagógicos y analíticos. Quien se aproxime a este original texto –así como al cruce discursivo que propone- podrá colegir cómo el psicoanálisis entra en “versus” entre la pediatría y la pedagogía, y a su vez de qué manera el psicoanálisis de niños se ha transformado en un “síntoma de la historia”, fundamentalmente en ese hiato inquietante entre la mujer y la madre.

Finalmente, en otra de las apuestas hacia las historias locales en que nos reconocemos, el Grupo de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis en Mendoza (en esta oportunidad, Gastón Cottino y Mariano Motuca) realiza un nuevo aporte al esfuerzo de reconstrucción de la historia que vienen realizando desde hace ya varios años, en dicha provincia. Para quienes quieran conocer las bases en las que se cimentó el campo heterónimo de la salud mental, no pueden desatender la significación de una figura como el Dr. Juan José Vilapriño. Contamos con el valor testimonial que vierte esta entrevista y el mérito que la misma posee, para seguir escribiendo, al fin y al cabo, sobre la huella de lo que queda por decir.

Emilio Vaschetto - Gustavo Rossi

POLÍTICA Y PSIQUIATRÍA. DOMINGO CABRED EN LOS CONGRESOS MÉDICOS LATINOAMERICANOS^(*)

*Juan Carlos Stagnaro***

INTRODUCCIÓN

La investigación en historia de la psiquiatría de un país debe contextualizarse en la historia internacional de la especialidad (para el caso particular, Latinoamericana) y en la historia general de dicho país. En el caso de la investigación que realizamos se explora la inscripción de la gestión de Domingo Cabred en una política de relaciones internacionales planificada a nivel estatal, al tiempo que expresa las aspiraciones propias de un grupo científico argentino. En el marco de la situación política que imperaba en la Argentina y en América Latina, y de las relaciones de la Argentina con Brasil, Europa y los EE. UU. entre 1900 y 1920 -período centrado en el Centenario de la Revolución de Mayo- se analizará el rol cumplido por Domingo Cabred en relación a la política nacional del período con su asistencia y representación científica en los Congresos Médicos Latinoamericanos, especialmente el IVº, realizado en Río de Janeiro en 1909, y el Vº, de 1913, realizado en Lima, Perú. Observando la composición de las delegaciones de médicos argentinos, el tenor de sus contribuciones y la agenda política del grupo y en especial la de Cabred, se aprecia su rol de verdadero jefe de una misión cultural argentina en el subcontinente, enmarcada en la puja entre Brasil y Argentina por la hegemonía en la región.

SITUACIÓN POLÍTICA EN LA ARGENTINA ENTRE 1900 Y 1920

En el último cuarto del siglo XIX, liquidados los conflictos que habían dominado la Argentina durante un largo período, eliminadas las trabas que impedían la integración física, económica y política, ningún obstáculo serio se oponía entonces a la creación de instituciones que asegurasen el funcionamiento de un Estado fuerte. De allí surgió un modelo institucional que alcanzó una fisonomía estable, conducido por esa elite que había reunido en sus manos las riendas del poder económico y político del país, la Generación del '80. Su doctrina respondía al siguiente diseño: en lo económico, la inserción del país en la división internacional del trabajo como productor de ma-

terias primas y alimentos e importador de la mayor parte de los productos elaborados que se consumían en el mercado interno (modelo agro-exportador). En el plano social, el intento de cambiar usos y costumbres nativos a través de la inmigración masiva de mano de obra europea. En lo político, la conformación de un Estado moderno mediante la creación de las instituciones y reglamentos necesarios para dar a la Argentina una apariencia semejante a la Europea a fin de siglo y ofrecer garantías suficientes a los capitales extranjeros.



Dr. Domingo Cabred (1859 - 1929)

* Una síntesis de este trabajo fue presentada como ponencia en el Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, San Luis, 2 y 3 de octubre de 2009.

** Doctor en Medicina (UBA). Profesor Regular Titular, Director del Departamento de Salud Mental y Miembro del Instituto de Historia de la Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. Miembro del Capítulo de Epistemología e Historia de la Medicina, Asociación de Psiquiatras Argentinos (APSA). E-mail: stagnaro@speedy.com.ar

El general Julio A. Roca llegó al gobierno el 12 de octubre de 1880 como resultado de la alianza de las oligarquías provinciales aliadas con la de Buenos Aires en el P.A.N. (Partido Autonomista Nacional), instrumento político creado por Roca, que reunió a los sectores político-económicos favorecidos por el nuevo modelo.

Los propósitos presidenciales fueron delineados por Roca en su mensaje al asumir su cargo. Allí fijará sus objetivos: "Paz y administración serán mis propósitos". Sarmiento traducirá agriamente: "Rifles y empréstitos".

Con el aliento de Roca y el respaldo incondicional de la Liga de los Gobernantes fue impulsada la candidatura a la presidencia de Miguel Juárez Celman. Desde el poder, Juárez Celman, profundizó la opción liberal que dejó en manos del capital extranjero la ejecución de las obras y los servicios públicos.

El descontento creciente en grandes grupos de las clases media y obrera ante la política económica de Juárez Celman traería consecuencias políticas: en 1890 estalló la Revolución del Parque, la cual aunque fue vencida provocó la renuncia de Juárez Celman quien fue sucedido en el cargo por su vicepresidente, Carlos Pellegrini, que gobernó hasta 1892.

El movimiento armado que constituyó la Revolución del Parque mostró una realidad que comenzaría a crecer en los años siguientes y que preanunciaba la entrada en otro momento de la historia cultural del país: la emergencia de la Argentina como Nación.

En la década siguiente se sucederán en la presidencia de la república Luis Sáenz Peña (1892-1895), José Evaristo Urriburu (1896-1898) y, nuevamente, en un segundo mandato, el general Julio A. Roca (1898-1904) en una suerte de resurgimiento del régimen liberal que imperaba desde 1880 y que encontraría su fin en 1916 con la instauración del sufragio universal. En esos años de revoluciones y crisis de gobierno, desde las entrañas del país progresivamente integrado con un proceso modernizador en el marco del mercado mundial, afloraron fuerzas sociales que cuestionaron el camino elegido por los sectores dominantes. Las clases medias se

orientaron hacia la construcción del Partido Radical y los sectores de la izquierda (socialistas y anarquistas inmigrantes) sentaron las bases del movimiento obrero político y sindical.

Como consecuencia de ello, entre 1900 y 1920 la Argentina atravesó un período de intensos cambios políticos. La sucesión de presidentes que dirigieron el país luego del mencionado retorno de Julio A. Roca (1898-1904) al poder, fue: Manuel Quintana (1904-1906), José Figueroa Alcorta (1906-1910), Roque Sáenz Peña (1910-1914), Victorino de la Plaza (1914-1916) e Hipólito Yrigoyen (1916- 1922). Se recorrió así un proceso de transición marcado en lo político por el ascenso del Partido Radical. Promediando ese período tuvo lugar el festejo del Centenario de la Revolución de Mayo (1910) que marcó un significativo hito en la vida cultural del país.

LA SITUACIÓN POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA

Durante el período 1880-1930, la situación política en América Latina se caracterizó por la consolidación de los nuevos estados nacionales, que fueron dirigidos por regímenes oligárquicos.

Se verificó en esa etapa una ampliación de la participación de la ciudadanía en la vida política, ya fuera por medio de la vía revolucionaria como por medio de reformas electorales que ampliaron el derecho a voto.

En lo económico predominó el modelo agro-exportador, se amplió el mercado de trabajo y se incorporaron a él contingentes artesanos, campesinos y obreros provenientes de las corrientes migratorias.

El crecimiento urbano fue intenso y ambos fenómenos dieron lugar a un acelerado desarrollo y transformación de los sectores medios y populares.

Desde el punto de vista de la política internacional se verificó un progresivo pasaje del intervencionismo europeo a la tutela norteamericana, fenómeno este último más evidente en México, América Central y el Caribe. En la Argentina el predominio de la influencia inglesa se mantuvo hasta bien avanzado el siglo XX.

RELACIONES INTERNACIONALES DE LA ARGENTINA CON LOS PAÍSES LIMÍTROFES, EUROPA Y LOS EE. UU. ENTRE 1900 Y 1920

Hasta la Primera Guerra Mundial de 1914, Gran Bretaña disfrutaba de ser el centro financiero del mundo y la responsable de la *pax británica*.

De la atención propiciada por el viejo mundo en sus relaciones de poder y equilibrio no estuvieron exentas las jóvenes repúblicas americanas. Algunas como la Argentina tenían lazos muy estrechos con Europa, por encontrarse allí sus mercados más importantes, además de importar su cultura e ideas más sobresalientes. El comercio particularmente, estaba dado en su máxima expresión con Gran Bretaña; así también las inversiones que se realizaron en el país, ya sea en frigoríficos, construcciones de vías férreas y licitaciones provenían de ese continente, por lo que resultaba difícil darle la espalda. En tanto Brasil no escapó de la influencia del viejo mundo, ya sea por provenir de Portugal como por la importante relación económica que se había entablado.

Esta constante vinculación provocó el consiguiente acceso a las corrientes de pensamiento de la época, que luego de echar luz en Europa llegaron a Sudamérica.

En 1870 Europa estaba viviendo los últimos años del equilibrio de poder, que se había instaurado en 1815 con el Congreso de Viena. Vientos bélicos corrían por el continente y se desencadenaron en la tormenta de Crimen. Coherente con esto, el rearme que vivieron los países sudamericanos fue parecido al escenario de carrera armamentista y paz armada que se produjo en Europa.

Por ello tanto Argentina, como Brasil y Chile consideraron vital la conquista y defensa del espacio terrestre, así como también el logro de un fuerte poderío naval.

En el plano hemisférico Estados Unidos incurrió en la región. El primer antecedente se vio con lo que luego se conoció como doctrina Monroe, formulada en 1823 por el presidente norteamericano. Para los años setenta los EE. UU. constituían un país muy fuerte en el hemisferio. Era el principal comprador de café, harinas y otros productos de

Brasil, lo que se tradujo en una relación beneficiosa en términos económicos y políticos. Diferente fue lo que sucedió con la Argentina, ya que comercialmente sus economías no eran complementarias sino de competencia, ya que se disputaban los mercados para sus productos. Esto tuvo su contrapartida en el plano político debido a que contribuyó al antagonismo y recelo que Argentina profesaba por quien se atribuía la intención de cobrar mayor preeminencia o prestigio en la región, la cual a su vez se la disputaban Chile, Brasil y Argentina.

Luego de un período de distensión entre Brasil y Argentina, durante la segunda presidencia de Roca (visitas presidenciales de Roca, 1899, y de Campo Salles), poco antes del Centenario de la Revolución de Mayo se volvieron a tensar las relaciones a causa de la promulgación de la Ley de armamentos de Brasil, en 1904. Estanislao Zeballos, hostil a esa política armamentista, ocupaba el puesto de Ministro de Relaciones Exteriores de la Argentina y José María Da Silva Paranhos, barón de Río Branco, hacía lo propio en el país vecino. Estos roces y disputas políticas condujeron a Brasil a estar ausente de los festejos del Centenario. En 1908 Victorino de la Plaza, más comovedor con el país rival, reemplazó a Zeballos.

Chile, tercera potencia de la región, cuyos favores e influencia se disputaban geopolíticamente Argentina y Brasil, se había acercado a la Argentina protegiendo su retaguardia durante la Guerra del Pacífico contra Perú y Bolivia (1879).

Durante su gobierno Roca produjo una distensión con Chile, actitud que había impulsado ya en su primera presidencia, por los diferendos fronterizos que habían llevado a ambos países al borde de la guerra y firmó un tratado de arbitraje, demarcación de fronteras y equilibrio militar de sus flotas (Pactos de Mayo de 1902).

Argentina, que, como se dijo antes rivalizaba con los EE. UU. quien tenía una economía complementaria con el Brasil, privilegió sus relaciones económicas y culturales con Europa.

El barón de Río Branco, advirtiendo el ascenso de los EE. UU. diseñó una política exterior cercana al país del norte planteándose como interlocutor entre él y los países latinoamericanos.

En ese marco de tensiones y desconfianza, probablemente con la intención de distender las relaciones diplomáticas en la región y alejar las especulaciones bélicas, que no dejaban de contar con aprobación de parte de sectores de las fuerzas armadas y de ciertos círculos políticos de ambas naciones, es que se celebraron los eventos científicos que se mencionan. La medicina, la salud de los pueblos, constituían un tema simétricamente opuesto a la guerra, y era un llamado a la confraternización, al altruismo, y a la paz.

Simultáneamente, es de pensar que, empeñando la participación de las principales cabezas de su brillante gremio médico, los argentinos, haciendo gala de un desarrollo importante en el rubro, ofrecían a sus vecinos de toda América un ejemplo de su rol como vanguardia cultural. Las rivalidades se revestían de puja por la preeminencia científica y el lenguaje diplomático desplazaba al militar.

LA PSIQUIATRÍA ARGENTINA 1900 - 1920

La psiquiatría argentina había tenido su etapa fundacional entre 1870 y 1890 con la obra de Lucio Meléndez, director del Hospicio de las Mercedes y primer profesor de la Cátedra de Enfermedades Mentales de la Universidad de Buenos Aires.

Domingo Cabred había sucedido a Meléndez en la dirección del Hospicio (1892) y en la Cátedra (1893).

Dotado de un dinamismo de trabajo excepcional y con el decidido apoyo del régimen conservador del general Roca, Cabred desarrolló el dispositivo psiquiátrico: impulsó el régimen Open Door, creó las colonias asilo en Luján y Oliva y, como presidente de la Comisión Nacional de Hospitales, erigió otras instituciones dedicadas a la asistencia médica general y al tratamiento de la lepra, la tuberculosis, el retraso mental, etc., sentando las bases de un dispositivo sanitario nacional.

El grupo de alienistas porteños, que se organizó a fines del siglo XIX y principios del XX en torno a las figuras de Meléndez y Cabred, desarrolló una intensa labor de producción clínica y creó instituciones acordes con las ambiciones y realizaciones



Caricatura del Dr. Cabred, realizada por José María Cao para la revista Caras y Caretas, en el año 1902.

modernizantes del poder político que expresó la generación del '80.

Fue así como los profesionales argentinos consolidaron la existencia de la psiquiatría como especialidad médica en el país, profundizaron relaciones internacionales con sus colegas de Europa y de la región, crearon una escuela criminológica (F. de Veyga, J. Ingenieros), sentaron las bases de la psiquiatría infantil (Cabred, L. Ciampi) e instalaron una tradición clínica inspirada en la psiquiatría francesa y en la corriente neuropsiquiátrica de tradición alemana (C. Jacob).

LOS CONGRESOS MÉDICOS LATINOAMERICANOS

Un acontecimiento que reunió a los médicos más destacados de la región fueron los Congresos Médicos Latinoamericanos. Luego de tres eventos de menor envergadura que tuvieron lugar en Chile, en la Argentina y en Uruguay, se celebra-



Hospicio de las Mercedes, actualmente Hospital Municipal "José T. Borda".

ron oros dos, de mucha mayor importancia por el número y la calidad de sus participantes, en Brasil y en Perú.

El de Brasil, que tuvo lugar en Río de Janeiro, del 1 al 8 de agosto de 1909, contó con la asistencia de 1500 delegados provenientes del país anfitrión y de Argentina, Chile, Uruguay Paraguay Perú, Bolivia, México, Venezuela, Honduras, Panamá, Costa Rica, San Salvador y Guatemala; quienes presentaron un total de 231 trabajos científicos, de los cuales 33 (más de una cuarta parte) tuvieron la autoría de miembros de la delegación argentina compuesta por 138 médicos de todas las especialidades. Tres de ellos fueron designados Presidentes honorarios del Congreso: Domingo Cabred (Presidente de la delegación), Emilio Coni y José Arce.

Entre los destacados médicos de la delegación argentina se encontraban los psiquiatras José T. Borda, Javier Brandam, Domingo Cabred, Cristofredo Jacob, Amable Jones, José María Ramos Mejía, Francisco Morixe, Horacio Piñero y las principales cabezas de otras especialidades -cirugía, clínica, enfermedades infecciosas, pediatría, oftalmología, tocoginecología, etc.- tales como Gregorio Aráoz Alfaro, José Arce, Luis Agote,

Emilio R. Coni, Eliseo Cantón, Pedro Escudero, Pedro E. Elizalde, Luis Güemes, Pedro Lagleize, Miguel Puiggari y Carlos Malbrán.

En las conclusiones del Congreso se destacaron resoluciones recomendadas por los congresistas a los gobiernos de la región poniendo especial énfasis en el desarrollo de la asistencia pública para alienados y niños espósitos, la protección a las embarazadas y a la infancia, ancianos inválidos y a los enfermos crónicos. Asimismo, se decidió la creación de un organismo regional de lucha contra el cáncer, el lanzamiento de campañas de lucha contra la anquilostomiasis y la tuberculosis y la adopción de medidas sanitarias de profilaxis de la sífilis y el paludismo.

Una nota particular fue la declaración de apoyo a la utilización del esperanto en los "libros, relatos y demás trabajos de orden internacional" para facilitar la comunicación científica entre los médicos de los países de lengua diferente.

El Vº Congreso Médico Latinoamericano (y VI Pan Americano) tuvo lugar en Lima, Perú del 9 al 16 de noviembre de 1913. En esa oportunidad asistieron 666 delegados de: Brasil, Argentina,



Asilo Regional Mixto de Alienados (Oliva, Córdoba).

Chile, Uruguay, Paraguay, Perú, Bolivia, México, Venezuela, Honduras, Panamá, Costa Rica, San Salvador, Guatemala, Ecuador, Colombia y EE. UU. El número de delegados argentinos fue de 137. Entre los Presidentes honorarios del Congreso figuró nuevamente Domingo Cabred quien, al mismo tiempo, presidió la delegación de su país.

Los trabajos sobre psiquiatría presentados fueron: “Evolución en el tratamiento de las locuras” y “La fonografía en el examen de los alienados” del mismo Cabred, una original propuesta de Alberto E. Rossi sobre la “Asistencia de los alienados en el medio familiar” y “El trabajo como aplicación al tratamiento de las enfermedades mentales” de Fernando Gorriti, a tono con los criterios de salud que imperaban en el sistema argentino y mundial.

Resoluciones recomendadas por los congresistas a los gobiernos de la región fueron:

- 1) La recomendación a todos los países de la región para la creación de asilos tipo Open Door siguiendo el modelo argentino.
- 2) La instalación de la enseñanza antialcohólica obligatoria en las escuelas (Perú), tomando como base el texto de Domingo Cabred y Manuel Toro y Gómez (“La enseñanza antialcohólica en la escuela”).
- 3) La creación de un Comité internacional de estudio y lucha contra el cáncer con sede en la Argentina.
- 4) La Creación de una Oficina central de demografía latinoamericana con sede en Buenos Aires.

Al igual que había ocurrido en Río de Janeiro, Cabred cumplió una tarea febril participando de recepciones oficiales, pronunciando discursos y departiendo con las autoridades del Perú. Su prédica en favor de la lucha contra el alcoholismo motivó que el presidente de Perú le solicitara la confección de un plan nacional para el país andino a fin de combatir el flagelo. En un gesto de amplia repercusión pública Cabred, al visitar el manicomio de Lima se mostró indignado porque en él se conservaba, y aún

se utilizaba, una jaula de madera para encerrar a los enfermos agitados y furiosos (conocida como *cuja*) y la hizo sacar y quemar en a plaza pública.

Sus disertaciones sobre el sistema argentino de Open Door se realizaron en el plenario del Congreso con la asistencia del presidente de la República y sus ministros y fueron ilustradas con proyecciones fotográficas y filmaciones -gran novedad para la época: téngase en cuenta que la cinematografía contaba con apenas una década de existencia- tomadas en el asilo colonia de Luján, provincia de Buenos Aires.

CONCLUSIONES

La influencia de la escuela médica europea ha opacado el estudio de la interrelación de la medicina en sus intercambios regionales, área poco investigada por la historiografía médica latinoamericana.

La psiquiatría y el sanitarismo latinoamericanos alcanzaron en las primeras décadas del siglo XX una interrelación estrecha. A favor de la posición económica del país y de la singular proyección de Buenos Aires como metrópoli regional descollante, la Argentina ofició, en muchos aspectos, como el modelo médico y sanitario a seguir en el cono sur del continente. Los temas centrales de esa influencia argentina sobre la región fueron la inves-



Colonia “Dr. Domingo Cabred”, Open Door (Luján, Bs. As.).

tigación y lucha contra el cáncer, el paludismo y la tuberculosis y, muy especialmente, las campañas antialcohólicas desde la edad escolar y el sistema Open Door en el campo de la psiquiatría.

La gestión de Domingo Cabred se inscribió en una política planificada a nivel estatal de distensión en las relaciones multilaterales y de “embajada” cultural en disputa con Brasil, coincidente con los intereses propios de la elite científico-profesional médica argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cabred D. *La fonografía en la Psiquiatría*. Comunicación presentada en el V Congreso Médico Latino Americano, Imprenta del Hospicio de las Mercedes, Buenos Aires, 1917.
- Cabred D. *Informe sobre el IV Congreso Médico Latino Americano al Excmo. Ministro de Relaciones Exteriores*, Ministerio de Relaciones exteriores, Buenos Aires, 1909.
- Cabred D. *Informe sobre el V Congreso Médico Latino Americano al Excmo. Ministro de Relaciones Exteriores*, Ministerio de Relaciones exteriores, Buenos Aires, 1915.
- Cabred D. *Títulos y trabajos, años 1879-1911. Candidatura a la Academia e Medicina de Buenos Aires*, Imprenta del Hospicio de las Mercedes, Buenos Aires, 1911.
- Rapoport M, Cervo AL (comp). *El Cono Sur: Una historia común*. Fondo Cultura Económica. Buenos Aires. 2001.

LA INFANCIA COMO VERDAD. LAS TENSIONES ENTRE PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN EN LA OBRA DE ARMINDA ABERASTURY^(*)

*Sandra Carli***

INTRODUCCIÓN

Un nuevo discurso acerca de la infancia que aspira a instalarse con estatuto de verdad se construyó durante los años sesenta en la Argentina, una verdad que pretendía ser persuasiva desde su legitimidad científica y sus gestos de vanguardia, cuyos alcances deben evaluarse históricamente en la conformación del imaginario pedagógico y cultural de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. El niño fue dotado de nuevos significados a partir de la conformación de un campo de saberes ligado con el desarrollo de distintas disciplinas, la producción de nuevos especialistas y la definición de perfiles técnico-profesionales, pero también de fenómenos como la sanción de los derechos del niño a nivel internacional, los cambios familiares resultantes de cambios culturales e innovaciones técnicas y la emergencia de nuevos movimientos sociales y políticos. Los libros y revistas para padres, los dispositivos de tratamiento del niño, las publicaciones sobre educación, psicología y psicoanálisis, se multiplicaron evidenciando un notorio interés social y científico por la condición de la infancia y el crecimiento del niño.

Después de aquel dispositivo de interpelación política que fue el peronismo durante las décadas del 40 y del 50, en el que el enunciado “los únicos privilegiados son los niños” fue el emblema de una nueva cultura política en proceso de gestación, los años sesenta estuvieron signados por aquello que había quedado más bien a la sombra de la vida universitaria durante el peronismo: libros y revistas académicas y de divulgación, eventos de

diverso tipo, prácticas institucionales, ligados con el renovado auge de la psicología y del psicoanálisis, revelan las formas de referir a la infancia y a la niñez, desde un espectro de perspectivas teóricas no exentas de diferencias aunque ligadas con una particular racionalidad no política sino asentada en la emergencia de un tipo de saber. Ese niño, sujeto-objeto de los discursos político-emancipatorios del siglo XIX y pedagógicos de la primera mitad del siglo XX, volvía a ser tematizado desde el discurso del psicoanálisis en el escenario mundial posterior a la segunda guerra mundial y, en la Argentina, después de la experiencia del peronismo en el poder.

La producción de un discurso sobre la infancia que adquiere carácter de verdad invita a ser historizado. Foucault ha señalado que “sería interesante que intentáremos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta, y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella” (1995: 16). Los discursos sobre la infancia son paradigmáticos porque parecen referir a un sujeto soberano eludiendo en muchos



Arminda Aberastury.

** Dra. en Educación (UBA). Investigadora Independiente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

casos la historia: en el caso del psicoanálisis de niños su verdad sobre el niño borra las contingencias y derrotos de su conformación y en particular sus operaciones de diferenciación con otros discursos (en este caso el pedagógico). Cuanto de ficción hay en ciertos discursos sobre la infancia no implica necesariamente sugerir una descalificación, sino, en todo caso, considerar el carácter productivo de la ficción como invención imaginaria¹. Tal como ha señalado De Certau “la ficción, bajo sus modalidades míticas, literarias, científicas o metafóricas, es un discurso que “informa lo real” (1995: p54). Desde este distanciamiento crítico pretendemos analizar la configuración del discurso del psicoanálisis de niños en la Argentina.

Si, desde Nietzsche, el conocimiento es una invención y es siempre perspectivo, pero a su vez “es siempre una cierta relación estratégica en la que el hombre es situado”, y en la que “el conocimiento es siempre un desconocimiento” (ibídem: 171)², nos interesa explorar la dimensión de *invención* que todo conocimiento sobre el niño supone. En esa relación asimétrica en la que el objeto de conocimiento es un niño, con la particular significación que la infancia tiene para el sujeto adulto y que tiene el niño como partenaire del mismo, la dimensión de invención se torna clave para identificar los elementos estratégicos, pero también los elementos imaginarios, metafóricos, que generan efectos de verdad del discurso sobre el niño, el discurso de una institución (psicoanalítica) que produce conocimiento sobre ese “otro” desconocido, el niño.

Nos interesa analizar, desde este punto de partida, las obras publicadas entre los años 50 y 70 en



A. Aberastury entre los primeros psicólogos argentinos, reunidos en Río de Janeiro, en 1945. De izquierda a derecha, sentados: Sra. de Oliveira (Brasil), Alberto Tallafiero, Luisa Álvarez de Toledo. De pie: Enrique Pichon Rivière, Marie Langer, Arnold Rascovsky, Angel Garma, Eduardo Krapf, Celes Cárcamo y Lucio Rascovsky. Primera fila, al fondo, de pie: Arminda Aberastury y Matilde Wencelblat.

la Argentina por Arminda Aberastury. La obra de Aberastury conforma una serie específica que es aquella que modula el psicoanálisis de niños como discurso dando forma a un nuevo dominio de saber y de prácticas. No pretendemos internarnos en la discusión teórica y clínica del psicoanálisis de niños ni evaluar sus alcances, aunque sí rescatar una tesis de distintos autores que refiere al lugar central del psicoanálisis de niños en “la verdadera lucha por la herencia y el futuro del psicoanálisis” (Balán, 1991: p27), como “síntoma más interesante de la historia del psicoanálisis” (García, 2005: p177) o por su rol protagónico “en la historia política del psicoanálisis” (Fendrik, 2006: p8). Interesa recuperar esta tesis acerca de la centralidad del psicoanálisis de niños en el territorio específico del psicoanálisis, para pensar también el impacto de este nuevo discurso acerca de la infancia en el campo de la historia de la educación en tanto el psicoanálisis de niños desplaza la centralidad que la pedagogía y más tarde la política tenían como discursos. Si en términos generales el psicoanálisis se diferencia de la práctica médica y de la práctica pedagógica “para preservar su

singularidad” (Cifalli, 1992: 145), en el caso de Aberastury interesa explorar este proceso inicial de diferenciación y más tarde de reencuentro con la pedagogía.

ARMINDA ABERASTURY, DE LA PEDAGOGÍA AL PSICOANÁLISIS O LOS COMIENZOS HÍBRIDOS

Los datos biográficos de Arminda Aberastury indican una primera etapa de formación pedagógica, luego de verse frustrada en la posibilidad de hacer estudios médicos según destacan algunos biógrafos aunque no encontramos alusiones de la propia Aberastury sobre el tema en sus escritos. Se graduó como maestra en la Escuela Normal N° 6 de la Ciudad de Buenos Aires en 1929, que indica que se formó durante los años del radicalismo en el poder, que desde el punto de vista educativo se caracterizaron por la combinación entre la pedagogía normalista de corte positivista y la circulación de las ideas del movimiento de la Escuela Nueva. Ingresó en 1937 en la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esa carrera fue creada fines de 1936 en base a un proyecto del entonces director del Instituto de Didáctica, Juan Cassani, y tenía por objetivo elevar los estudios pedagógicos y en su plan de estudios combinada un gran número de materias del área de filosofía a las que se agregaban otras como Historia de la Educación, Ciencia de la Educación, y dos seminarios de Legislación Escolar y Metodología (Buchbinder, 1997: p115-6). Podemos considerar entonces que esta etapa de formación pedagógica de Aberastury, que combinó lecturas de filosofía, pedagogía y psicología, coexistió con su primer acercamiento al psicoanálisis que se produce durante los años 30, para ser más tarde considerada como “la principal introductora en el mundo de habla castellana de las perspectivas kleinianas en el psicoanálisis infantil” (Balán, 1991:41).

En uno de sus principales textos, *Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños* de 1962, Aberastury bajo el subtítulo “El psicoanálisis de niños en la Argentina”, ensayó una especie de *autobiografía* profesional e intelectual breve pero selectiva con la que sitúa un camino ascendente que resul-

ta inseparable del relato sobre la trayectoria del psicoanálisis de niños en la Argentina en la que destacó: un primer trabajo en salas de lactantes en 1937 cuando tendría un primer contacto con una niña de 8 años, sus primeros tratamientos psicoanalíticos de niños con niños mayores de 6 años siguiendo la técnica de Anna Freud en la Liga de Higiene Mental en el Hospicio de las Mercedes y en el mismo año 1937 el ingreso a la Carrera de Ciencias de la Educación³ en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1942 “año decisivo para mi carrera como psicoanalista” el inicio del análisis didáctico con Angel Garma en la Asociación Psicoanalítica Argentina y el contacto con la técnica de juego de Melanie Klein, la “frecuente correspondencia” iniciada con esta última, la publicación en 1947 de su primer historial, en 1948 el dictado del primer curso de psicoanálisis de niños en la APA, que desde entonces fue obligatorio para la carrera, estando los cursos a su cargo desde 1948 hasta 1952, en 1951 el nombramiento como relatora en París sobre el tema “La transferencia en el análisis de niños”, en 1957 la participación en la organización del Primer Symposium de Psicoanálisis de Niños realizado en la APA, en 1957 la lectura en el Congreso de París de un trabajo sobre la dentición, la marcha y el lenguaje, en 1959 la participación en una mesa redonda sobre psicoanálisis de niños en un Congreso de Pediatría en Mar del Plata y la creación en 1960 de un grupo de estudios para la discusión de casos.

De aquel relato de 1962 conviene agregar que en 1956 dictó un curso de psicoanálisis de niños en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que desde entonces sería profesora de esta Facultad, afirmándose como psicoanalista de niños y autodefiniéndose poco a poco desde esa inscripción profesional. Su legajo en la Facultad de Filosofía y Letras indicaba que además de maestra normal había logrado el título de Doctora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Mientras en los primeros años consignaba como profesión la de “profesora”, a partir de 1964 comenzó a hacer constar la de “psicoanalista de niños”⁴. Podemos sostener que esa condición de “psicoanalista de niños”, adquirida por fuera de la Universidad, en la APA, y a partir de sus propias experiencias profesionales, opaca y

deja en un segundo plano su formación y actividad universitaria, y oculta el carácter plural de su formación y las marcas de la pedagogía. Esto puede vincularse con el hecho de que el psicoanálisis se configura en una relación de diferenciación (Cifalli, 1992: p145) pero también de colonización de otros campos de conocimiento y prácticas de intervención (De Certau en Cifalli, 1992: p12).

Su obra publicada registra, entre otros textos, el ya mencionado *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños* (1962), pero también *Historia, en enseñanza y ejercicio legal del psicoanálisis* (1967), *El niño y sus juegos* (1968), *Aportaciones al psicoanálisis de niños* (1971), *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones (en col.)* (1972).

En el prefacio del texto *Aportaciones al psicoanálisis de niños*, cuya primera edición es de 1971, Aberastury situó los desplazamientos centrales de su discurso teórico, en un momento en que ya era posible reconocer el propio *itinerario intelectual*, destacando como hito central el pasaje de la primera influencia de Anna Freud a la de Melanie Klein. Calificadas como “pioneras del psicoanálisis de niños”, diría ya en 1946 que “la primera tiene una tendencia más conservadora y la analista inglesa, más revolucionaria” (en 1991: p28). Cambio de influencias, de figuras rectoras e inserción en la principal polémica del psicoanálisis de niños, la que remite al pasaje del enfoque “pedagógico” de la hija de Freud al enfoque “analítico” de niños, de corte kleiniano. La distinción clásica en el psicoanálisis de niños entre enfoque “pedagógico” y “analítico” resultante de la filiación con estas figuras pioneras y se inscribe en forma más amplia en los debates acerca de la relación del psicoanálisis con la educación. Mientras Millot (1993) destacó el divorcio entre psicoanálisis y pedagogía, recuperando la idea de Freud del proceso analítico como “poseducación”; Cifalli (1992) sostuvo que “el encuentro no es imposible” y que los debates suelen pasar por alto “la confusión de lenguas” invitando a explorar la posición de Freud acerca del vínculo entre psicoanálisis y educación a partir del análisis cronológico de sus textos en la medida en que no habría un planteo lineal a lo largo de toda su obra (p19). Nos interesa esta última perspectiva para leer críticamente estos desplaza-

mientos y tensiones, esta “confusión de lenguas” en la obra de Aberastury, pero también para ver cómo las interpretaciones y balances críticos de los psicoanalistas sobre su obra juegan su papel en este debate. Es claro que, “el psicoanálisis entrará en *versus* (en alianza o antagonismo) con la pediatría y la pedagogía” (García, 2005: p152), la pregunta en todo caso es sobre la historicidad de ese *versus* y sobre lo que en ese *versus* se oculta, niega y diferencia polarmente.

La primera cuestión a destacar entonces es el *lugar vertebral de Melanie Klein* en su obra y la participación directa en el debate internacional, signado entonces por la polémica acerca de cuál era el “verdadero psicoanálisis” (Fendrik, opcit: 17). El intercambio epistolar con Klein⁵ comenzó antes de conocerla personalmente en 1951 y surgió a partir de la lectura y traducción que hizo entonces del libro *El Psicoanálisis de Niños*; por otra parte en Londres supervisó con la psicoanalista inglesa algunos casos, entre otros “Detención del desarrollo del lenguaje en una niña de 6 años” (ibídem: 10). El libro *Aportaciones al psicoanálisis de niños* fue calificado por la propia Aberastury como “testimonio de mi gratitud a M.Klein” (ibídem: 11). Sin embargo, como han relevado distintos autores (Fendrik, 1993; Plotkin, 2003) ese vínculo tuvo sus avatares. Si bien Aberastury sostuvo su gratitud hacia Klein reconociendo que “siempre era poco el tiempo para todo lo que me quería transmitir” (1971: p10) y que hasta en uno de sus últimos libros lo califica “testimonio de mi gratitud a M.Klein” (ibídem: p11), esa filiación en el lugar de discípula -pero con obra propia- implicaba una inscripción en la historia mundial y no solo local del psicoanálisis de niños.

La segunda cuestión a destacar es la consideración por parte de Aberastury del *origen* del psicoanálisis de niños en la Argentina. En ese prefacio destaca que “el psicoanálisis de niños tuvo en la APA, ya en aquellos primeros años, una recepción muy poco común” (1971: 10). En su primer libro señalaría que, tanto el interés y apoyo de Angel Garma como de su esposo Enrique Pichon Rivière, fueron centrales para “dar los pasos iniciales y crear los cimientos de lo que hoy podemos llamar nuestra técnica de psicoanálisis de

niños” (1962: 12). Momento inaugural y exitoso en la mirada de quien fuera su primera promotora, la buena recepción del psicoanálisis de niños dentro de la APA debe ligarse con el lugar particular que ocuparon las mujeres, en términos generales esposas de médicos y con trayectorias vinculadas con otro tipo de estudios, entre otros de pedagogía (véase Balán, op cit). Desde cierta perspectiva el psicoanálisis de niños resulta más cercano a lo que se ha dado en llamar el “análisis profano” –con el cual Freud designaba a “los individuos ajenos a la profesión médica” (1981: 2911)- en la medida en que los analistas de niños quedaban eximidos de la formación médica previa; la “buena recepción” se ligaba también con el hecho de que dividía un territorio por género, en el que las mujeres quedaron situadas en un lugar preciso con legitimidad propia, que no disputaba con los hombres: el de psicoanalistas de niños. Sin embargo, también la educación era territorio de mujeres en tanto existía desde principios de siglo una *creciente feminización de la docencia* en el nivel primario.

Un recorrido de los textos de Arminda Aberastury permite ir analizando la configuración del discurso del psicoanálisis de niños, que supone la producción de un conjunto de *diferencias, distinciones y exclusiones* respecto del discurso educativo. La afirmación de la identidad del analista de niños parte en buena medida de la impugnación de la identidad del educador y en este sentido, si bien psicoanálisis y educación corresponden a campos teóricos distintos, sus articulaciones son claves para comprender la posición estratégica que el psicoanálisis de niños pretendía ocupar desde el punto de vista de la construcción de una nueva verdad sobre la infancia a partir de los años 60, después de medio siglo de existencia del sistema educativo escolar y de cierto peso de las interpretaciones pedagógicas de la naturaleza del niño (Carli, 2005). Aberastury construyó un discurso acerca del análisis de niños desde una operación de distinción y diferenciación respecto del discurso educativo⁶, en alguna medida una diferenciación entre su profesión inicial de maestra y pedagoga y su ascendente profesión de analista de niños.

Pero también el psicoanálisis de niños debía diferenciarse del psicoanálisis de adultos, y para ello la cuestión de “la técnica” condensa esa operación de diferenciación. La cuestión de la *técnica* en el psicoanálisis de niños tiene una semejanza de familia con la cuestión del *método* de enseñanza en la pedagogía, en tanto refieren a una construcción artificial que a la vez que perfila un modo de intervención con niños (analizados y educandos) da forma a la posición y a la intervención profesional del adulto (analista o educador).

Recordemos que el análisis de adultos se basaba en la asociación libre, la transferencia y la interpretación. Los relatos sobre los orígenes del psicoanálisis de niños suelen remontarse al caso Juanito, que refiere a un niño de 5 años con zoofobia, cuyo tratamiento por Freud en 1905 combinó las observaciones de su padre, un único encuentro de Freud con el niño y un tratamiento del propio padre a partir de las consideraciones de Freud. Caso mítico en el que se ve “reemplazada la asociación libre por el lenguaje preverbal” para el análisis infantil. Sin embargo el nacimiento de una técnica se localiza más precisamente en la obra de Sophie Morgenstern, Anna Freud y Melanie Klein, aunque Aberastury considera que a partir de las dos últimas que “se pudo hablar de una técnica de análisis de niños” (1962: p51). Según Aberastury la técnica del juego era una elaboración propia de Melanie Klein, quien había dado forma a lo que Freud apenas había esbozado. Sin embargo, esta técnica sufrió en su obra algunos cambios sustantivos a partir de su propia experiencia, produciendo una diferenciación con el planteo de Klein:

“Mi técnica tuvo sus raíces en la creada por Melanie Klein para el análisis de niños. Se nutrió de ella durante muchos años, pero mi propia experiencia me ha permitido hacer una serie de modificaciones, que considero trascendentales y que expondré a lo largo de estos capítulos. Se basan en una forma especial de conducir las entrevistas con los padres, que hace posible reducir el psicoanálisis de niños a una relación bipersonal con los adultos. Destaco además la gran importancia de la primera hora de juego y un hecho que considero decisivo: que todo niño, aún el muy pequeño,

muestra desde la primera sesión la comprensión de su enfermedad y el deseo de curarse” (1962: p73).

Raíces en Melanie Klein pero reconocimiento de la experiencia propia y de los aportes singulares al psicoanálisis de niños. Lo que Aberastury conceptuaba como la “técnica actual” en 1956 consistía en la entrevista inicial con los padres, en la cual el niño no estaba presente pero debía ser informado, y que comprendía: la indagación del motivo de la consulta, la reconstrucción de la historia del niño, y la descripción de un día en la vida del niño para explorar las relaciones familiares, además de la exploración del desarrollo motor; la hora de juego, y la devolución a los padres para indicar si era necesario o no un tratamiento del niño, con sesiones semanales. Ese tratamiento estaba centrado en el juego del niño y en la interpretación del analista.

En la entrevista inicial, la invitación a los padres a la reconstrucción de la historia del hijo nos muestra un primer trabajo de *historización* minuciosa que debía recorrer desde el momento de gestación del niño hasta los últimos momentos de la corta vida del niño. Esa “versión de la historia” que el analista incitaba a construir en la entrevista, se consideraba sin embargo precaria, parcial. Aberastury planteaba que “...la validez de los datos suministrados por los padres es muy relativa y podremos saber más a través del niño mismo” (1962: 144), cuestión que la conduce a desestimar la realización de entrevistas a padres y a dar prioridad al trabajo directo con el niño propiciando un primer descentramiento de los padres y postulación del niño como interlocutor directo del analista cuestión que implica un cambio respecto de la técnica original y una primera apuesta a escuchar “la versión” del niño. En la descripción de la técnica que hace Aberastury en el texto se pone en juego una confrontación entre la versión conyugal y la versión infantil, tomando el analista partido por esta última. El niño emergía como *portador de una verdad* que el analista debía decodificar e interpretar, un analista que debía tener “interés por la investigación”. Pero el niño era también considerado como un *sujeto con historia*, tornándose significativos los acontecimientos más pequeños de esa corta historia.

El desplazamiento de los padres puede ser leído en dos sentidos y en interfaz con la pedagogía de la época, por un lado como parte del *giro hacia el niño* que se produce también en la historia de la educación a partir del peso de las ideas de la escuela nueva a partir de los años 30 y más aún a partir de los años 50, pero también como parte de la construcción de la posición del analista como único interlocutor válido del niño, del mismo modo en que en el discurso pedagógico de Sarmiento hacia fines del siglo XIX se cuestionaba la presencia de los padres en la escuela y argumentaba acerca del lugar de representación del maestro (ver Carli, 2005).

Si en una primera etapa Aberastury recurrió a la práctica de dar consejos a los padres, más tarde desestimó esa práctica. Consideraba que “el consejo actuaba por la presencia del terapeuta” convirtiéndose este último “en un superyo” de los padres y ello la condujo a renunciar a los consejos y a reducir al mínimo las entrevistas con los padres. Recordemos que los consejos a padres eran una práctica llevada adelante en el ámbito europeo (véase Donzelot, 1990) y también argentino (véase Carli, 1997). En 1956 el planteo de Aberastury era dar prioridad al trabajo “directo” con el niño y que los efectos positivos de esa intervención revirtieran sobre la familia: “es solo la mejoría del niño la que condiciona un real cambio en el medio ambiente familiar y por lo tanto trabajo con él en una relación bipersonal como en el análisis de adultos” (1962: 135). Relación bipersonal e intersubjetiva que constituye al analista pero que también posibilita que el niño, aun en proceso de crecimiento, puede ser distinguido y diferenciado del núcleo familiar.

Así como el discurso educativo moderno se configuró a partir del *espacio del aula* como espacio central de la institución educativa (escuela), el discurso del psicoanálisis de niños se configura a partir de un *espacio*, y por tanto de un ámbito de producción de saber sobre el niño, que materializa la institución psicoanalítica. En la conferencia “Psicoanálisis de niños” (1946^a en 1991) Aberastury definió ese nuevo espacio, la *habitación para el análisis del juego*, que debía tener paredes lavadas y moblaje disponible con juguetes sencillos,

un lugar listo para “la expresión de las fantasías y experiencias del niño” (1946: 31). Ese espacio era considerado como habilitador de la expresión y de la elaboración, en la medida en que “lo que el niño elabora en el juego es su propia experiencia” (1946^a en 1991: 32) y era preciso diferenciarlo del espacio del aula y de la escuela: allí el juego era libre y el niño podía “representar papeles prohibidos por la educación, primero, y después por su superyo” (1946^a en 1991: 33). Mientras el espacio de la educación estaba acechado por la prohibición, el espacio analítico permitía trabajar con aquel material infantil que había sido objeto de la represión educativa. Sin embargo, esa visión sobre la educación era también un estereotipo del pasado en tanto en el campo educativo durante los años 50 y 60 el juego comenzó a ser una cuestión muy valorada, en particular en el nivel inicial.

Pero ese espacio de juego se tornaba significativo a partir de la intervención de un adulto, el *analista de niños*, por la presencia de la mirada de un otro/adulto que intervenía a partir del uso de una técnica precisa centrada en la observación y con capacidad para interpretar. Aberastury describe ese tipo de presencia: “me limito a observar el juego, las actitudes, expresiones, dibujos, relatos del niño y en cuanto el material es revelador, realizo la primera interpretación, la cual, si es suficientemente profunda y oportuna, abre el camino al inconsciente” (1946^a en 1991: 31). La triada observación-interpretación-acceso al inconsciente podría ser contrastada con la triada observación del grupo escolar- sugestión pedagógica del maestro- disciplinamiento y enseñanza, propia de la pedagogía positivista, o con la triada observación de la actividad infantil- acompañamiento pedagógico- aprendizaje, propia de la pedagogía de corte escolanovista. En el caso del psicoanálisis se suspendería la pretensión regulatoria o normativa del otro, sin que por ello debamos desechar que “hay algo de pedagógico en el recinto analítico” (Cifalli, 1993: p133).

La idea de técnica, como una “técnica de acercamiento” que opera, no por vía del lenguaje sino del juego, la tesis acerca de que la comunicación preverbal contenía simbolización y de la incapacidad del niño para asociar libremente, sostiene al

analista en el lugar de intérprete, capaz de descifrar no solo los designios del juego sino *acceder a las profundidades de la psique* del niño⁷. La interpretación era considerada por Aberastury producto de un aprendizaje, no era “espontánea”, el analista debía “aprender a formular la interpretación” (1956: 104), debía haber un “estudio de la formulación” (ibídem: 104).

Podemos suponer que ese acercamiento al mundo infantil, suponía también una identificación con el niño o una conexión con lo infantil que persiste en el adulto. Aberastury señaló en 1956 que el analista de niños debía “conocer y jugar suficientemente bien un amplio número de juegos”:

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

Nuevamente opera una diferenciación velada, a diferencia de un educador demasiado apegado al principio de realidad, el analista se asentaba en el principio del placer, siguiendo la definición freudiana: “La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio de placer y sustituirlo por el principio de realidad” (Freud, en Cifalli, p83).

Definido *un espacio y un modo de intervención*, una cuestión polémica y central en la distinción entre las distintas escuelas del psicoanálisis de niño refiere a la *iniciación* temprana del tratamiento. En “Indicaciones para el tratamiento analítico de niños. Un caso clínico” (1946b en 1991) Aberastury enfatizó la importancia de la iniciación temprana a partir de la interpretación teórica de las ansiedades infantiles. Aberastury señalaba que “el análisis de niños pequeños muestra que todo niño sufre una ansiedad temprana que alcanza su cúspide al finalizar el primer año de vida, y que esta ansiedad puede a veces, no ser elaborada, transformándose en síntomas o crisis difíciles de manejar. En el lactante son frecuentes y coinciden con la dentición” (1946b en 1991: 44). Si bien se postulaba que la indicación de tratamiento se haría

de acuerdo con la gravedad de los síntomas, Aberastury tomaba partido por la posición de Melanie Klein, “quien considera que todo trastorno de desarrollo físico o mental puede ser influido favorablemente por el análisis” (1946b en 1991: 41). Esta intervención temprana, bajo el argumento de la profilaxis, mostraba a su vez un adelantamiento de la interpretación del niño: cuando el niño aún no estaba dotado de lenguaje ni jugaba, se tornaba ya objeto de análisis. Esta *temprana intervención* analítica se argumentaba desde la naturaleza cuasi adulta del niño:

“Mi punto de vista se sustenta en la convicción de que un niño es alguien que piensa, siente, percibe, comprende y puede expresar su mundo interno, aun desde el primer año de vida (a partir de esta edad considero que puede analizarse a un niño)” (1970 en 1991: 17).

En los historiales se hace referencia a niños pequeños que asistían entre 4 y 5 sesiones semanales. Lo que se denominó entonces como “psicoanálisis del lactante” también da cuenta de la creencia en el valor de la intervención temprana, que era a la vez una forma de trabajar en la re-educación de los padres cuando aún no se habían constituido como tales. Cuestión polémica en tanto la presencia del analista se producía en un tiempo de construcción de los vínculos filiales y desplazando en alguna medida el papel clásico del pediatra. Si la iniciación temprana del jardín de infantes siempre halló resistencias y debates, la postulación del “psicoanálisis del lactante” no hacía más que legitimar el carácter diferencial y legítimo de la *mirada del analista*, en tanto miraba lo que otros no veían y estaba en condiciones de cuestionar otras miradas, de disentir con las interpretaciones resultantes de otras miradas de la conducta infantil, como la de los padres o los maestros. Accedía a la “verdad del niño” pero el era su único intérprete. Detengámonos en este párrafo:

“Un niño ideal para su medio, sometido, obediente, pasivo, adaptado a las normas de los adultos, con una vida de fantasía limitada, con un nivel de juego que elude lo “turbulento”, es desde

el punto de vista del psicoanálisis un neurótico grave. Sin embargo, es muy difícil que un padre consulte por un problema de este tipo, porque hay una mayor tolerancia para todos los síntomas con predominio de inhibición y una tolerancia menor para aquellos en los que predomina la descarga.

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

Ese niño “normal” para el educador o para los padres era objeto de otra mirada por parte del analista, invirtiéndose los parámetros normalidad-anormalidad del campo educativo. Ese niño disciplinado y dócil, “ideal” para el ámbito escolar, resultaba “anormal” para el analista. Desde ese ángulo de visión se iluminaba aquello que quedaba a oscuras en la mirada paterna o pedagógica: el analista reparaba en aquello que no provocaba asombro en otros y eso lo constituía como intérprete pertinente, con un plus de legitimidad respecto de educadores o padres.

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

idealismo, por parte del psicoanálisis en general, se establece una discusión tanto con los efectos negativos de la pedagogía tradicional como con la pedagogía roussoniana, según Millot. Sin embargo, ese “niño psi” que se buscaba diferenciar de los retratos infantiles del pasado, también irrumpió como una *forma idealizada*, en cierta medida mítica.

DEL PSICOANÁLISIS A LA PEDAGOGÍA O LOS LÍMITES DE UN SABER SOBRE LA INFANCIA

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

Ese secreto suponía un *cambio de posiciones* de los padres en relación al niño y una interposición del analista en ese vínculo, que llegaba a provocar –según destacaba la propia Aberastury– la reactivación de fantasías en los padres de robo de los hijos por parte del analista. (1970 en 1991: 16), indicando cierta forma de apropiación operada por el analista del mundo interno del niño. El Cajón con juguetes cerrado herméticamente con el que se encontraba el niño al comienzo de la sesión se presentaba como “símbolo de la situación de secreto íntimo” (1970 en 1991: 17). Secreto entre analista y niño y secreto del inconsciente del que sólo podía ser testigo el analista, y no los padres.

Si antes eran básicamente el maestro y el médico los agentes que poseían un saber sobre la educación y la salud del niño, saber del que los padres carecían, ahora el analista era considerado

poseedor de un saber sobre la psique infantil, superior al del médico y superador de los prejuicios del maestro. Ese saber era un saber ligado a lo profundo, a lo no visible, a lo no transparente, a lo opaco. Según Donzelot, la divulgación del psicoanálisis provocó un “desplazamiento del interés familiar del exterior al interior”, un desplazamiento a la escena familiar (op cit: p222). Bajo el argumento del logro de una mayor autonomía del niño, el analista se interponía en la relación entre padres e hijos como portador de un nuevo saber sobre el niño, pero también como figura que se hace responsable del niño pero que también lo *responsabilizaba*. Un ejemplo paradigmático de esta situación se refiere a la cuestión de los honorarios del analista, Aberastury sostenía que el niño, aun de muy corta edad, debía ser el que entregara el dinero al terapeuta, bajo el argumento de que “en la medida en que se hace responsable en otros planos, (el niño) reclama aquí también el derecho a una mayor independencia” (1956: 105). El niño debía poder calcular la cantidad de horas de sesiones y los honorarios correspondientes, aunque no fuera un dinero propio. Lo cual indicaba el intento de responsabilizar al niño pero en un mismo movimiento provocar un nuevo desplazamiento de los padres: en lo que llamaría la técnica actual “la función del padre se limita a enviar al hijo al análisis y pagar su tratamiento” (1956: p139)

Sin embargo, a pesar de ese lugar desmistificador adjudicado al psicoanálisis como saber legítimo. Aberastury comienza a revisar ciertos *mitos sobre la libertad infantil*, que la difusión pedagógica del psicoanálisis había colaborado en instalar: si primero el psicoanálisis había favorecido cierta desmistificación, luego habría propiciado la instalación de nuevos mitos, entre otros el de la libertad absoluta del niño. En “La libertad y sus límites en la educación” (s/f., pero texto posterior a 1969), Aberastury incorpora en su análisis la revisión crítica de la relación entre libertad, instintos y mundo exterior a partir de los conceptos de maduración y desarrollo de la teoría piagetiana. Aberastury revisó entonces la idea de “permisibilidad sin límites”, de “mundo ficticio de libertad instintiva” (ibídem: 77), que habría saturado muchas experiencias educativas con impronta psicoanalítica -y suponemos muchas prácticas de

crianza y sesiones analíticas- y comienza a postular la necesidad de un “equilibrio entre el permitir y el prohibir”, cierto pasaje de la fascinación pulsional a la estructuración piagetiana:

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

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

Según Fendrik una de las contradicciones de Aberastury fue “caer inevitablemente en criterios evolutivos, normativos y pedagógicos” utilizando un “mix” de conceptos psicoanalíticos y de la psicología evolutiva, pautas normativas e ideales culturales”. (Fendrik, 2006: p33). Sin embargo, la pregunta a hacernos es por las razones de ese gradual mix de conceptos de distintos campos (teoría del desarrollo, psicología evolutiva, ordenadores del trabajo pedagógico en el jardín de infantes) y la propia interlocución del psicoanálisis con otros discursos. Pasado el momento de afirmar la “singularidad” u “originalidad” del psicoanálisis, podemos suponer que Aberastury comenzaba a reconocer que la mirada del crecimiento del niño se producía en una intertextualidad o en una constelación de discursos sobre la infancia, ensayando un balance crítico de algunos tópicos o alcances del discurso psicoanalítico.

Si en un primer paso, en el momento de fundación del psicoanálisis de niños en el país, la operación había sido distinguirlo de la educación por su dimensión represiva, en esta etapa la educación es reconsiderada como *interlocutora* para pautar la libertad, para establecer una graduación, un equilibrio. Se estaba produciendo un reconocimiento de los elementos comunes, de identidad, entre psicoanálisis, crianza y educación, en suma: la cuestión era cómo pensar una idea de libertad

infantil *regulada* por el adulto. Y si en los inicios el psicoanálisis de niños abordó la cuestión familiar optando por la exclusión de los padres de la diada niño-analista, siguiendo el leitmotiv kleiniano, con un gesto de afirmación de un discurso profesional, en esta etapa se planteaba un *nuevo acercamiento* a los padres a partir del consejo que formulaba Aberastury de no generar un descentramiento del adulto que amenazara su libertad. Peligro del niño tirano, de un narcisismo infantil exacerbado, como resultado de los excesos comprensivos y analíticos, o de los excesos de una divulgación psicoanalítica tomada socialmente como creencia.

Desde los 50 hacia fines de los 60 se produjo en el discurso del psicoanálisis de niños un pasaje del centramiento en el niño a su descentramiento, del niño y su invención como sujeto de un dispositivo y de una técnica y la emergencia de la figura profesional del psicoanalista de niños, a la ubicación del niño en un contexto más amplio a partir del cual se produce un retorno a los padres como interlocutores. Ello expresa un cierto balance sobre el alcance del psicoanálisis en el terreno familiar y cultural pero también un balance sobre la propia experiencia profesional, aunque también un cambio en el clima de época. Pasaje que se verifica en estos párrafos y que podría interpretarse como parte de una revisión crítica de la divulgación de ciertos contenidos del psicoanálisis o de su implementación dogmática. Hacia los años 70 Aberastury alertaba en sus escritos:

“La vida de un hijo no puede anular la de los padres y tan peligroso como el abandono es someter la vida entera a un cuidado obsesivo y ansioso del bebe” (ibídem:78).

“La libertad del bebe es tan importante como la de sus padres”.

“No es posible que el mundo del juego y los juguetes del niño invadan toda la casa del adulto porque entonces éste deja de tener su propio ámbito y se crea un consciente e inconsciente mundo de hostilidad” (ibídem:79).

En este texto hizo un fuerte cuestionamiento de la *precocidad* del hijo estimulada por los propios padres —que podríamos poner en relación con la

precoz intervención del psicoanálisis en la vida del recién nacido-, alertando contra la amenaza de inversión del vínculo entre las generaciones, contra el peligro de infantilización del adulto y de adultización del niño, como fenómeno de la burguesía profesional, que recuerda la impugnación de Sarmiento en el Siglo XIX a las elites de su época por la crianza de los hijos con el manual *Emilio* de Rousseau. Las nuevas elites sociales y culturales, que incorporaron el psicoanálisis de niños, y que modificaron su modalidad de ejercicio de la paternidad y de la maternidad (vease Cosse, 2009), se convirtieron en “espectadores” de un niño que dejaba tirados sus juguetes, que dormía cuando quería, que no tenía horarios. Aberastury sostenía entonces:

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

La antinomia entre libertad y autoridad es una antinomia clásica de la historia de la pedagogía, que en el psicoanálisis encuentra una nueva inflexión, y que podemos pensar que también deja sus marcas en la obra de Aberastury. Pero mientras en los años 40 el psicoanálisis intervenía impugnando los efectos de una escuela y una familia de tipo tradicional, con rasgos autoritarios, en los 60 debía intervenir en un escenario en el que la emergencia de un tipo de familia moderna, los procesos de renovación pedagógica en las escuelas y el clima político radicalizado favorecían modalidades más *permisivas* de crianza y educación Si bien se asitía a una época en la que “ya no se tiene el derecho de, como en las edades oscuras, de malograr a los hijos” (Vitia Hessel en Donzelot, opcit: p221), era preciso establecer ciertos límites en lo que respecta a esa centralidad adjudicada al niño en la es-

cena familiar. El “proceso de responsabilización psico-pedagógica de los padres” (Donzelot, 1990: 220) había generado efectos impredecibles, tal vez su desresponsabilización.

Una dura herencia de fracasos pedagógicos y la propia polémica generada por la experiencia de Sumerhill⁸, así como el rechazo de Freud de las experiencias educativas de orientación psicoanalítica, estaban en la base de esta reflexión sobre la libertad del niño pero también seguramente el propio resultado de la labor profesional de Aberastury y las demandas de los padres frente a un niño que había sido ubicado en el centro de la escena familiar a partir de una crianza imbuída de ideas psicoanalíticas⁹. Delia Etcheverry, en un comentario bibliográfico publicado en el periódico *Educación Popular* ante la edición del texto *Summerhill* de A.S. Neill, alertaba que esa experiencia debía ser meditada y ubicada en su contexto, preguntándose en particular por el supuesto divorcio entre la libertad del niño y la formación e inculcación de hábitos (1964).

En una primera etapa Aberastury insistió en marcar la diferencia específica del psicoanálisis de niños respecto del de adultos, que condujo a la construcción de una serie de equivalencias y a la modulación de otro orden discursivo. Sustuvo entonces que “para juzgar la neurosis de un niño no nos podemos valer de las mismas pautas que usamos al valorar la neurosis del adulto” (ibídem: 43). Esas diferencias permitieron la marcación de un espacio propio, de un saber específico y de una modalidad de intervención: la diferenciación del niño respecto del adulto, la distinción de sus respectivas neurosis y la creación de los especialistas encargados de abordarlas. Pero en esa revisión de su obra que Aberastury realizó en 1970 las *similitudes* con el psicoanálisis de adultos se plantearon como una *inversión* del momento inicial en que la meta había sido establecer un conjunto de distinciones. Si bien la técnica del análisis de niños era específica, se planteaba que el encuadre terapéutico era “similar al del adulto”; se había construido una serie de equivalencias entre niños y adultos que puede pensarse como parte de la búsqueda de legitimación de los analistas no médicos y en

particular de las analistas mujeres, ya en el mismo plano del psicoanálisis de adultos, de aquello que comenzó como un nicho dentro de un núcleo teórico y profesional dominado por hombres y hombres médicos. Pero también esas equivalencias eran producto de la propia experiencia y del conocimiento construido a partir del trabajo con niños durante más de una década.

LA EXPECTATIVA DEL HIJO: HISTORIA O DESTINO

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

“Uno de mis hijos, Marcelo Pichon Rivière, me preguntó qué podría leer sobre actividad de juego y desarrollo. Necesitaba que no fuera muy técnico; debía preparar un programa de televisión sobre el significado del juego en cada edad y le parecía interesante transmitir a los padres experiencias cotidianas o algo que les resultara útil para comprender a sus hijos. (...).

Pensé entonces que era muy poco lo que se había escrito sobre el tema, y que aun esas pocas obras eran muy especializadas y decidí dialogar con él y transmitirle mi experiencia” (1981: 7).

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

a este reconocer “mi autobiografía lúdica”. Un libro en colaboración (también con el fotógrafo Andy Goldstein) que descentra a Aberastury de su lugar de analista, que provoca el recuerdo vertiginoso de casos y la aparición de imágenes más que de palabras, que define la propuesta del texto:

“Los textos son deliberadamente cortos, casi los compararía un poco con los *sueños*: al recordarlos su contenido manifiesto es breve, a veces imágenes y algunas palabras. Pero para que se produzca un sueño es necesaria una larga historia previa; también es preciso que un hecho del día-resto diurno- ponga en movimiento toda esa historia del pasado y tenga así la fuerza suficiente para llegar a la creación.

Así, en cierto modo, se hizo este libro. El resto diurno fue nuestro diálogo: la historia, mis veintiséis años de trabajo con niños. Como en los sueños, trabajábamos con imágenes, pero era necesario que estas se expresasen con palabras para que pudiesen llegar a la conciencia” (1968: 9).

El juego como lugar de elaboración de lo doloroso y de lo traumático pero también espacio de evolución y maduración de un niño, “la larga serie de experiencias” del niño que busca mostrar Aberastury indica el gran aporte de su obra de tantos años: ese pequeñísimo niño tenía una larga historia, llena de sutiles y grandiosos acontecimientos. Por ello el libro el despliegue de una *estética* de la infancia que es también una *ética*, los textos son breves casi como sueños, y las fotos intimistas, muestran escenas infantiles y familiares. Pero ese discurrir casi onírico del texto, tiene un “resto diurno”, como señala la misma Aberastury, los 26 años de trabajo con niños, el peso de la institución psicoanalítica. El texto comienza y culmina con una tesis kleiniana, la “expectativa del hijo”, el encuentro exitoso o fallido entre la expectativa infantil y las posibilidades del adulto; expectativa que parece determinar que halla historia o destino y que puede ligarse con las críticas de Bleichmar (1993) a la perspectiva kleiniana como endogenista, por partir de la tesis de un inconsciente infantil dado desde los orígenes. Dice Aberastury:

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

“El niño trajo al nacer la expectativa del tipo de padres que vendrían a su encuentro. La totalidad de

sus experiencias con ellos y con el mundo determinarán ahora su forma de anhelar y recibir un hijo” (1968:86).

El final trágico de Arminda Aberastury¹⁰ da un cierre imprevisto a una larga experiencia de trabajo en un momento en el que el psicoanálisis de niños se había institucionalizado y en el que las articulaciones con la educación se resignificaban a la luz de nuevas producciones teóricas y de debates, pero en un momento también en el que nuevas tendencias al interior del psicoanálisis ponían en cuestión las lecturas vigentes de la herencia freudiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda (1946a) “Psicoanálisis de niños” en (1971) *Aportaciones al psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires.
- (1946b) “Indicaciones para el tratamiento analítico de niños. Un caso clínico” en opcit.
- (1956) “Una nueva psicología del niño a la luz de los descubrimientos de Freud” en opcit.
- (s/f) “La libertad y sus límites en la educación” en opcit.
- (1970) “Introducción” en opcit.
- (1962) *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires.
- Historia, en enseñanza y ejercicio legal del psicoanálisis. *El niño y sus juegos*, Paidós, Buenos Aires.
- (1972) *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones (en col.)*.
- BALAN, Jorge (1991) *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*, Planeta, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, Silvia (1993) *La fundación de lo inconsciente*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, Pablo (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*. Eudeba, Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (1997) “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación”. En PUIGGRÓS, Adriana (direc) *AV. Democracias, dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Tomo VIII. Galerna.
- (1999) “Escuela nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la historia cultura argentina” en ASCOLANI, Adrian (1999) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Ediciones El Arca, Buenos Aires.
- (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (2003) “La infancia como verdad. Una exploración del psicoanálisis de niños en la Argentina (1955-1976)” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XI. No21. sept/2003
- CIFALI, Mireille (1992) *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*, Siglo XXI, México.
- COSSE, Isabella (2009) “La emergencia de un nuevo modelo de paternidad en Argentina (1950-1975)” en *Estudios demográficos y urbanos*, volumen 4, No2 (71), 2009.
- DE CERTAU, Michel (1995) *Historia y psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana, México.
- DONZELOT, Jacques (1990) *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia.
- ETCHEVERRY, Delia “Campo polemico. Una tesis controvertida acerca de la educación del niño traumatizado” en *Educación Popular*, año III, No21, oct/nov/1964.
- GARCIA, German (1978) *La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas*, Ediciones Altazor, Buenos Aires.
- (2005) *El psicoanálisis y los debates culturales. Ejemplos argentinos*, Paidós, Buenos Aires.
- FENDRIK, Silvia (1989) *Psicoanálisis para niños. Ficción de sus orígenes*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1993) *Desventuras del psicoanálisis*. Donal Winnicott/Arminda Aberastury/Telma Reca, Ediciones Aries, Buenos Aires.
- (2006) *Psicoanalistas de niños. La verdadera historia*. 3. Arminda Aberastury y Telma Reca, Letra Viva, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1985) “Nietzsche, la genealogía, la historia” en *El discurso del poder*, Folios ediciones, Buenos Aires.
- (1995) *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona.
- MILLOT, Catherine (1993) *Freud Antipedagogo*, Paidós, México. Primera edición en Francia de 1979.
- O’NEIL, A.S (1993) *Hijos en libertad*, Planeta, Buenos Aires.
- PLOTKIN, Mariano (2003) *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*, Sudamericana, Buenos Aires.

NOTAS

Este artículo constituye una reelaboración del artículo titulado "La infancia como verdad. Una exploración del psicoanálisis de niños en la Argentina (1955-1976)" publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XI. N°21. sept/2003.

- 1 Fendrik (1988) alude a la ficción de los orígenes del psicoanálisis de niños, para destacar que se ocultó el hecho de que A. Freud hizo análisis didáctico con su padre, y que M. Klein analizó a su hijo, y que dichos análisis fundaron el psicoanálisis de niños, así como la exclusión de la formación médica para los analistas de niños (1988). La ficción también es considerada como trama que permite introducir, a medias, alguna verdad en su análisis del psicoanálisis de niños en la Argentina (1993:p20).
- 2 El conocimiento, para Nietzsche, es producto de una batalla y opera esquematizando, ignorando las diferencias, asimilando las cosas. En el psicoanálisis de niños, aún bajo el reconocimiento freudiano de la singularidad de cada niño, encontramos cierto trabajo de asimilación de las diferencias y de esquematización teórica.
- 3 Estimamos que utiliza erradamente el nombre de la carrera como de Ciencias de la Educación, en tanto este es el nombre que tuvo a partir de 1956.
- 4 Según su legajo en la Facultad de Filosofía y Letras, Aberastury fue designada en 1956 profesora interina y terminó sus funciones en 1964. Primero fue designada como profesora interina adjunta de Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales (23/8/56). Años después (11/10/63) se la designa como profesora titular interina del Dto. de Ciencias de la Educación, en la orientación Psicología de la Niñez y de la Adolescencia y luego como titular adhonorem del Dto de Psicología, en la orientación Psicología Evolutiva II. (11/67). Se le renueva la designación como Profesora titular adhonorem en el mismo departamento en la orientación Psicología Evolutiva I en abril de 1968.
- 5 El extraordinario libro de Silvia Fendrik *Desventura del psicoanálisis*, editado por Ariel, analiza la correspondencia de Arminda Aberastury con Melanie Klein entre 1945 y 1958.
- 6 Cifali afirma que "tanto la práctica médica como la práctica pedagógica amenazan la originalidad del psicoanálisis. Es de ellas de las que ha tenido que extraerse en su advenimiento para constituirse y por lo tanto se diferencia para preservar su singularidad, y evidentemente, corre el riesgo todo el tiempo" (1992: 145). Este trabajo sería el de un "proceso de diferenciación" permanente. (ibidem: 145).
- 7 García analiza cómo en el discurso del psicoanálisis de niños se produce una reducción del simbolismo pensado como objeto mágico y como instrumento de conocimiento y la interpretación se presenta como un metalenguaje omnipotente que puede darse como un objeto capaz de modificar los objetos internos del paciente (1978: 203).
- 8 La experiencia de Sumerhill, llevada adelante por Neill (1883-1973) puede ser situada, según Palacios, como un ejemplo de reformismo pedagógico o como un paradigma de educación antiautoritaria (1996: 183). Entre las ideas base de esta experiencia estuvieron: la crítica a las posibilidades de reforma de la escuela en el sistema capitalista, la influencia de Wilhelm Reich, la crítica a la represión de la sexualidad infantil bajo las ideas de comprensión, amor y libertad. Consistió en un Internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de 4 a 17 años, con imposiciones mínimas relativas a horarios de sueño y comida y a seguridad de los niños y con la supresión de todo sistema de represión; predominaba una idea de autorregulación.
- 9 No pocos testimonios de padres profesionales señalan que la crianza de sus hijos estuvo permeada por ideas psicoanalíticas y por consultas tempranas a especialistas y que ello tuvo efectos paradójicos en la trayectoria posterior de dichos hijos.
- 10 Aberastury se suicida. Un poema póstumo publicado en la *Revista El Jabalí*: "Incesante nostalgia de las olas/en su afán de quedarse demoradas/ La siento en mí contigo cada hora/ en que quisiera/ de tu rugiente mar hacer arena/ Y yo, guijarro/ perdido toda afán de movimiento/ de cara al cielo entrevista la muerte".

ENTREVISTA AL DR. JUAN JOSÉ VILAPRIÑO, PIONERO DE LA PSIQUIATRÍA EN MENDOZA

*Mariano Motuca**

*Gastón Cottino***

El Dr. Juan José Vilapriño es uno de los pioneros de la psiquiatría de Mendoza. Ha desarrollado su actividad en el ámbito público, y privado, tanto en tareas de gestión, docentes y, sin lugar a dudas su mayor pasión, la atención de pacientes. Fue desde practicante alumno hasta director de los hospitales de Salud Mental "El Sauce" y "Carlos Pereyra" y de la dirección de Salud Mental de la provincia de Mendoza. Desarrolló su actividad docente de pregrado y de postgrado en las Facultades de Medicina de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad de Mendoza, y ha sido permanente formador de residentes de psiquiatría. Sin proponérselo, ya que siempre ha estado alejado de la búsqueda de reconocimiento, construyó a partir de su conducta ética, su generosidad y su forma de abrazar a la salud mental un camino que muchos han transitado y aún transitan. En 50 años de trayectoria revalorizó la palabra médico entre sus pacientes y la palabra maestro entre sus alumnos.

"Creo que en el consultorio, todos somos útiles pero reemplazables, en el hospital no éramos tan reemplazables", dice el Dr. Vilapriño y define cierta política que lo ligó siempre a lugares en donde la psiquiatría se cruzaba con la salud pública. Esta y otras puntualizaciones permiten ir leyendo cómo se fue construyendo el espacio de salud mental en Mendoza. Lugar en el que su impronta singular permitió, sin duda, la articulación y coexistencia de diferentes prácticas en salud mental en espacios otrora orientados por cierto pensamiento único.

REVISTA TEMAS: Cuénteme sobre sus inicios, cómo fueron sus comienzos, dónde transcurrieron sus años de formación...

J.J. Vilapriño: Bueno, yo me recibí en 1959, pero en el 55' estaban llamando del hospital "El Sauce"¹ a estudiantes de medicina, nadie quiso salvo yo. Fui porque como no tenía familia acá (porque yo no nací acá²), andaba buscando en otros hospitales y no me llevaron el apunte. Cuando me avisaron del hospital "El Sauce" para mí era una curiosidad y me fui al hospital en agosto del 55 y ahí me encontré con el Dr. Julio Herrera, padre. Él era un hombre con una personalidad fuerte, con mucho entusiasmo por la psiquiatría,



Dr. Juan José Vilapriño

* Miembro de Grupo Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis de Mendoza. Jefe de Servicio del Hospital "El Sauce". JTP del área de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la UNC.

** Coordinador del Centro Infante Juvenil de Salud Mental N°6. Miembro de Grupo Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis de Mendoza. Miembro de ACEP. Titular de Psicoterapias I, UCA.

por una psiquiatría clínica que era distinta a la que después vino a Mendoza con Etchegoyen, que proclamó toda la escuela psicoanalítica, de hecho fundó una escuela psicoanalítica muy importante en Mendoza.

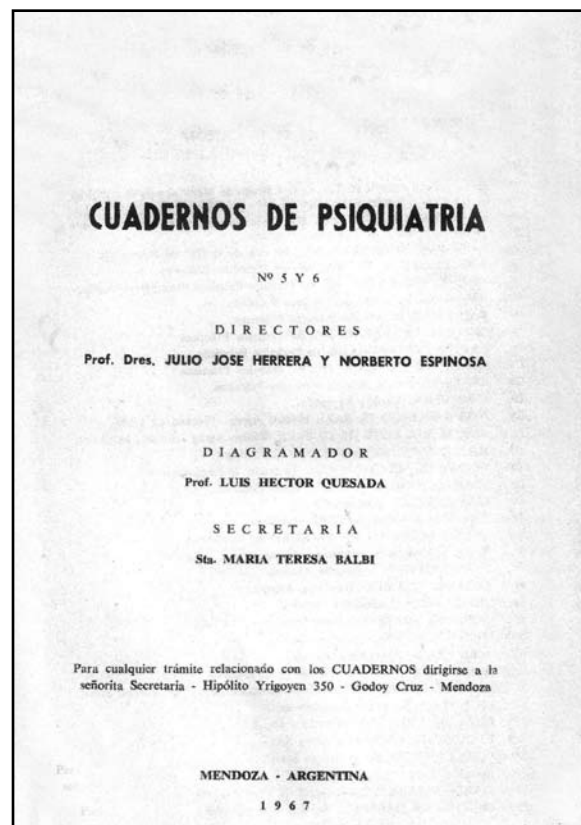
Yo comencé con Herrera a ver enfermos en hospital "El Sauce", comencé a hacer consultorio externo con él. En ese momento yo estaba en tercer año de medicina así que poco podía hacer, yo escuchaba y miraba, y en noviembre del 55 me propone irme al hospital "Del Carmen" donde se inauguraba el primer servicio de psiquiatría en un hospital general de la Argentina. En Buenos Aires hay una idea que el primer hospital general con servicio de psiquiatría fue "el Lanús", pero "el Lanús" fue unos meses después.

... y fui ahí, donde desde luego había cirugía, clínica..., y a mí me resultó muy útil porque me formé como estudiante en todas las áreas de la medicina; y la psiquiatría, que en esos momentos tenía pocos usos entonces, me había hecho pensar en otra especialidad. Ahora es muy distinto todo, están las residencias, por ejemplo. En mi época no había nada de eso, los estudiantes teníamos pocas oportunidades.

Ya estaba decidido a no seguir psiquiatría hasta que en 1958 llegó al hospital "Del Carmen" una caja misteriosa que contenía material de clorpromazina, el primer psicofármaco que aparece en occidente, le mandan a Herrera muestras en comprimidos y en ampollas. La experiencia fue tan espectacular, los cuadros de urgencia podíamos medicarlos de forma muy sencilla, los esquizofrénicos comenzaron a mejorar.



Segunda Promoción de egresados de la Facultad de Medicina de la U.N. Cuyo, 1959. El Dr. Vilapriño está sentado, primero a la izquierda.



Revista "Cuadernos de Psiquiatría". Publicación de la Cátedra de Psiquiatría de la FCM. Número 5 y 6; año 1967.

En 1961 Herrera y yo hicimos un trabajo con trifluoperazina en 20 pacientes esquizofrénicos del hospital "El Sauce" y a 17 le dimos de alta, eso en aquella época era impensado.

TEMAS: ¿Y cuál era el criterio de "alta"?

J.J. Vilapriño: Criterio de alta es lo que nosotros llamábamos la "remisión clínica", no es la curación, pero es el estado de mejoría suficiente como para que se pueda ir a su casa, que no estuviera en el hospital era una premisa que tenía Herrera, las internaciones prolongadas no solo no mejoraban al enfermo sino que lo empeoraban. Había que tratar que el enfermo estuviera ocupado en actividades deportivas o talleres. Los familiares que los iban a visitar se los empezaron a llevar, primero con permiso y luego con altas.

TEMAS: ¿Y la psiquiatría clínica de entonces en qué consistía?

J.J. Vilapriño: Era parecida a lo que es hoy la psiquiatría, es la utilización de distintos instrumentos para aliviar al enfermo.

TEMAS: ¿Qué instrumentos?

J.J. Vilapriño: Bueno, medicamentos prácticamente no había...era todo muy primitivo. Desde luego la psicoterapia, sea psicoanalítica o no. En general lo que proclamaba Herrera no era psicoanalítico. En aquella época no había muchas cosas para controlar la enfermedad; hay que pensar... tratamientos estaban la insulino terapia, que se aplicaba a los esquizofrénicos, la terapia electroconvulsiva (TEC) y poco más.

TEMAS: ¿Había alguna más?

J.J. Vilapriño: No... por ahí se escuchaban otras. El médico tenía la necesidad, en sí, de hacer algo por el enfermo, pero era totalmente innecesario.

TEMAS: ¿Hasta cuando se mantuvieron estas terapias? ¿Coexistieron con los psicofármacos?

J.J. Vilapriño: No, con los psicofármacos prácticamente no, la única terapia que se mantuvo vigente es la electroconvulsiva, pero cada vez menos. En una depresión mayor, con intento de suicidio grave no hay otra cosa.

TEMAS: Recién me decía que había psicoterapia ¿cuáles eran?

J.J. Vilapriño: La logoterapia, en esa época apareció Víctor Frankl con su libro y su escuela. Había un grupo psicoanalítico que fue fuerte, importante. El movimiento psicoanalítico que lideró Etchegoyen encontró gran adhesión entre los psiquiatras, pero al ser su escuela psicoanalítica extremadamente ortodoxa trajo choques y conflictos.

TEMAS: ¿Usted dónde hizo la especialidad?

J.J. Vilapriño: En aquella época no había residencia, yo la hice un poco en el hospital "Del Carmen", un poco interrumpido porque fui en total

cuatro veces director de hospitales en "El Sauce" y en el "Carlos Pereyra"²³, pero psiquiatría existencial yo he hecho solamente en el servicio de psiquiatría del hospital "Del Carmen".

La especialidad se obtenía con 5 años de actividad en un hospital psiquiátrico o un servicio de asistencia.

TEMAS: ¿Cómo llegó a la dirección de los hospitales?

J.J. Vilapriño: Mire, yo creo que llegue a la dirección de los hospitales porque había poca gente... estaba Herrera, estaba yo y un poco más, después apareció el Dr. Jorge Nazar.

TEMAS: ¿Y por qué tan pocos?

J.J. Vilapriño: Porque antes de los psicofármacos, salvo alguno que seguía la escuela psicoanalítica, no era muy llamativo hacer psiquiatría, algunos no hacían psiquiatría hospitalaria.

TEMAS: ¿Y qué hacían si no hacían psiquiatría hospitalaria?

J.J. Vilapriño: Consultorio solamente, antes de los psicofármacos no era agradable ir a un hospital psiquiátrico porque era un depósito de enfermos, muchas veces, el paciente estaba hasta que se moría.

En el año 54' yo hice un estudio con respecto a porcentajes de esquizofrénicos que había en el hospital y había un 60%, en la actualidad tanto en el hospital "El Sauce" como en el hospital "Pereyra" el porcentaje es del 20%, porque hay más tratamiento ambulatorio.

TEMAS: ¿Qué puede decir acerca de su gestión en los hospitales?

J.J. Vilapriño: Se caracterizó por esta idea de que los enfermos no debían retenerse en los hospitales. Nosotros organizábamos actividades deportivas, se invitaban equipos de otros lados, todo referido a la integración con la sociedad.

TEMAS: ¿Lograron la reinserción de los enfermos a partir de la integración?

J.J.Vilapriño: Sí, se logró mucho; en mi última dirección implementé un programa de casas de externación; a los enfermos que no tenían familia se les alquiló casas y los enfermos se iban a vivir a esas casas, prácticamente todos iban medicados y los médicos los veían ahí, los enfermos crónicos empezaron a disminuir bruscamente en los hospitales.

Antes se hicieron muchos proyectos y se concretaron pocos porque no le llevaban el apunte a uno. Los ministros, las autoridades, no había un apoyo. Ahora en los últimos años ha habido más apoyo, se pueden hacer más cosas, pero en aquel momento no se pudieron hacer muchas cosas porque los proyectos dormían en los cajones, aunque eran elevados, las autoridades no daban respuesta a la mayoría de los temas, por eso renuncié.

TEMAS: ¿También fue director de salud mental?

J.J.Vilapriño: También fui jefe de salud mental, en los años 80', entre 1985-1987. Estuve un tiempo con los radicales y otro con los peronistas. Ahí nos ocupamos bastante de las drogadicciones. En esa época usaban cocaína, marihuana, un poco antes estaba el problema de las anfetaminas, todavía no había éxtasis. Se hicieron programas con los otros ministerios, se hicieron programas en los barrios de las distintas zonas de la ciudad y de la provincia, educación de lo que eran las adicciones.

TEMAS: ¿Y usted tenía afiliación política con alguno de los partidos?

J.J.Vilapriño: Yo era y soy afiliado al radicalismo pero no muy militante, para mí militar en política era perder el tiempo, era ir a las reuniones, todo el mundo hablaba y levantaba la mano, un poco para hacerse ver para ver si le daban un cargo político, pero como yo no tenía interés en eso, dejé de ir.

TEMAS: Bien, y estuvo en la cátedra de psiquiatría⁴.

J.J.Vilapriño: En la cátedra 30 años, en la salud pública provincial estuve 37.

TEMAS: ¿Qué puede contarme de sus años en la cátedra?

J.J.Vilapriño: La cátedra pasó por distintas etapas. Primero fue titular el Dr. Etchegoyen, que estuvo unos 5 años. Después Herrera fue profesor titular hasta que murió en 1985; después de eso yo me fui a la cátedra de psicología médica⁵ y entonces Nazar ganó el concurso de titular de la cátedra. En Psicología médica estuve como adjunto hasta que me jubilé.

TEMAS: ¿Y qué se enseñaba?

J.J.Vilapriño: En la cátedra se enseñaban las enfermedades principales en la clínica, las teorías de psicoanálisis, la logoterapia, la psicoterapia de fundamentos existencial y la idea de que el enfermo mental debe estar lo menos internado, el menor tiempo.

TEMAS: ¿Tenían algunos psiquiatras referentes dentro de la escuela alemana, francesa...?

J.J.Vilapriño: Sí, de la escuela alemana, Kurt Schneider y otros autores... un poco de todo.

TEMAS: ¿Y de la escuela francesa?

J.J.Vilapriño: Veíamos algo de algunos autores pero nos regíamos fundamentalmente por la alemana.

TEMAS: ¿Y esto tiene alguna explicación?

J.J.Vilapriño: La explicación es que fue un poco lo que se impuso en Mendoza a partir del Dr. Herrera. No es que uno crea que es lo único, pero es lo que uno conoce.

TEMAS: Y el doctor Herrera como docente, como orientador, como tutor ¿qué tal resultó ser?

J.J.Vilapriño: Era un hombre muy capaz, en al-

gunas cosas un adelantado como fue en esa idea de que a los enfermos había que internarlos lo menos posible y el menor tiempo posible y la idea de que el enfermo tenía que estar ocupado en algo. Fue un hombre de personalidad fuerte, un poco agresivo, chocaba mucho con la gente, se murió muy joven así que no fue más problema para muchos y los que lo queríamos lo lamentamos mucho.

TEMAS: ¿Un problema para quienes?

J.J.Vilapriño: Para los que no lo querían.

TEMAS: Estaba dividido el asunto...

J.J.Vilapriño: Y, él chocó mucho con psicoanalistas, por ejemplo no quería a Ghali de Bs. As.

TEMAS: ¿Por qué no lo quería?

J.J.Vilapriño: Un poco por la personalidad de Ghali y otro poco porque el tenía mucha influencia psicoanalítica.

TEMAS: ¿Por qué esta división con el psicoanálisis?

J.J.Vilapriño: Yo creo que los psicoanalistas acá en Mendoza eran muy cerrados, entonces eso tampoco ayudaba y Herrera también era muy cerrado. Yo cuando fui por primera vez de director al hospital "Pereyra" había varios psicoanalistas trabajando. Se había difundido el rumor de que yo los iba a echar a todos y no eché a ninguno, yo lo único que les pedí es que trabajaran.

TEMAS: ¿No trabajaban?

J.J.Vilapriño: Y no trabajaban, paseaban, y no eran sólo ellos. Eso cambió, cada médico tenía que atender tantos pacientes. También estuve en la dirección del hospital cuando surgió la residencia interdisciplinaria. Yo apoyaba ese programa. No me molesta ni me molestó ninguna teoría, lo que me molesta es que no se atiende a los pacientes.

TEMAS: ¿Y esto le valió problemas con la gente?

J.J.Vilapriño: Yo no tuve problemas, inclusive estuve tres años en psicoanálisis grupal, desde el 57-58 al 60-61, es decir, parte era antes de recibirme y parte era después de recibido.

TEMAS: ¿Trabajó como terapeuta grupal?

J.J.Vilapriño: Sí, en hospitales y también he hecho grupos en consultorio privado. En una época que tenía más tiempo disponible para la atención. Yo he hecho muchas cosas en mi vida, un poco por el hecho de haber sido de los primeros psiquiatras de Mendoza.

TEMAS: ¿Y además estuvo a cargo de alguna sociedad de psiquiatría?

J.J.Vilapriño: Si, fui varias veces presidente en la sociedad de psiquiatría de Mendoza, y fui presidente en la Federación Argentina de Psiquiatras regional Cuyo.

TEMAS: ¿Era el equivalente de lo que es hoy la APsA (Asociación de Psiquiatras Argentinos)?

J.J.Vilapriño: Era anterior a eso, pero sí, era equivalente.

TEMAS: ¿Qué lineamientos seguían?

J.J.Vilapriño: Mire... discutíamos, teníamos debates, pero no hubo ruptura nunca.

TEMAS: ¿Cómo se llevaba la psiquiatría con el pensamiento político de esa época, llamado "de izquierda", por ejemplo?

J.J.Vilapriño: El pensamiento de izquierda de esa época... yo escuché decir en un congreso en Córdoba y otro en Rosario que en el consultorio no había que atar a los pacientes a la realidad, adaptarlos al régimen político. La revolución había que hacerla en el consultorio. Unos creían que esa no era tarea del psiquiatra.

TEMAS: ¿Y usted convivía con esos grupos?

J.J. Vilapriño: Ellos pensaban de una manera y yo de otra, pero podíamos hablar. Yo, de hecho, trabajé con todos ellos en la Federación Argentina de Psiquiatras.

TEMAS: ¿Cómo surge su orientación hacia la psiquiatría clínica, su trabajo en hospitales, en instituciones?

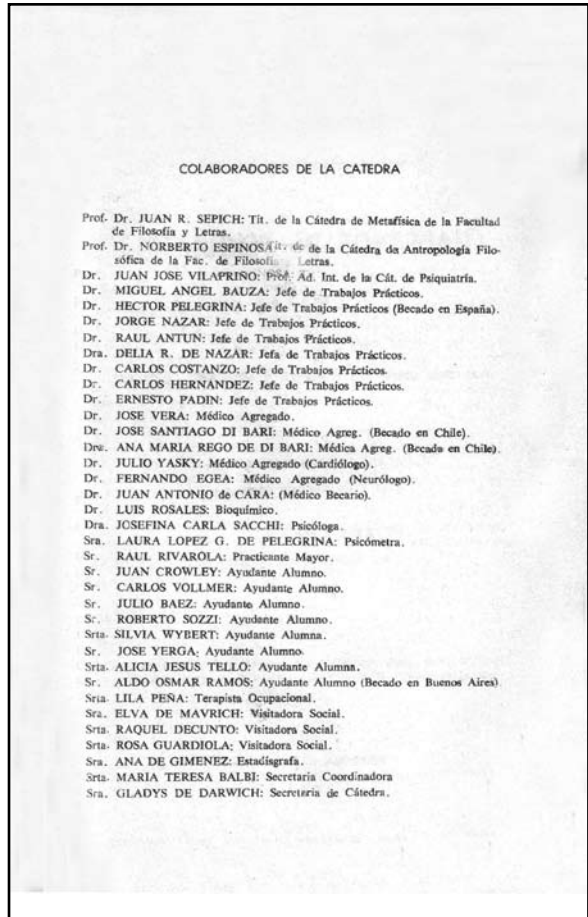
J.J. Vilapriño: Yo creo que influyó mucho Herrera. Varias veces me ofrecieron poner un sanatorio privado, pero yo no quería dejar ni la facultad ni el hospital, yo quería terminar mi carrera en el hospital público.

Creo que en el consultorio, todos somos útiles pero reemplazables, en el hospital no éramos tan reemplazables, enfermo que no lo veía uno no lo veía nadie y trabajé en el hospital público, como director, como médico asistencial. Uno estaba convencido de que en ese lugar le era más útil a la comunidad pública.

Yo he recibido muchos cargos honoríficos, soy profesor emérito. Me dieron la orden de San Martín.

TEMAS: Dada su experiencia en distintos ámbitos de la práctica psiquiátrica ¿Cómo ve el panorama actual de la psiquiatría en Mendoza y en Argentina?

J.J. Vilapriño: Yo creo que el panorama de la psiquiatría tanto en Mendoza como en el país es promisorio. Sigue habiendo gran interés en la formación psiquiátrica y un fuerte debate entre las distintas escuelas. En Mendoza la escuela psicoanalítica declinó un poco al perder la Cátedra Etchegoyen pero actualmente es bastante parejo el número de psiquiatras que ejercen con formación psicoanalítica y aquellos que lo hacen con criterio clínico. También, hay que destacar que la psicofarmacología ha alcanzado gran apogeo.



Revista "Cuadernos de Psiquiatría". Publicación de la Cátedra de Psiquiatría de la FCM. Número 3. Se puede ver al Dr. Juan José Vilapriño como Jefe de Trabajos Prácticos en el año 1966.

NOTAS

1. NdA: Hospital de Salud Mental de la provincia de Mendoza.
2. NdA: El Dr. Juan José Vilapriño nació en Costa Rica el 29 de diciembre 1932.
3. Hospital General de la Obra Social de Empleados Públicos de Mendoza.
4. Hospital de Salud Mental de la provincia de Mendoza.
5. Cátedra de Psiquiatría de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo. En la actualidad el Dr. Vilapriño es Profesor Emérito de la Universidad de Mendoza.