

## CAPITULO IV

### RELACIONES ENTRE EL PSICOANALISIS Y LA PEDAGOGIA

*Concepción psicoanalítica de la naturaleza tripartita de la vida anímica infantil: lo instintivo, el yo y el superyó. Recursos pedagógicos recomendables y reprobables. La afirmación psicoanalítica de la conveniencia de restringir la educación. Peligros de la incorporación del mundo externo a la intimidad del ser. La inflexibilidad e inexorabilidad del superyó. Ejemplos. Los niños desamparados de August Aichhorn. Las resistencias del niño desamparado o abandonado. Misión de una pedagogía psicoanalítica: consentimiento y prohibición de los impulsos instintivos. Tres aportes del psicoanálisis a la pedagogía: la crítica a las normas pedagógicas existentes; la doctrina de los instintos, del inconsciente y la teoría de la libido; el método terapéutico de análisis infantil. Necesidad previa de que el educador conozca y domine sus conflictos personales. El tratamiento analítico.*

El autor y sus lectores no deben plantearse mutuamente exigencias desmesuradas. No han de esperar éstos que en cuatro breves capítulos sea dable exponer otra cosa que los más esenciales hechos básicos de una ciencia cuyo estudio exigiría otros tantos años. En cuanto al autor, tampoco puede pretender que se recuerden exactamente todos los detalles de su exposición. Ello no obstante, de la condensada y a veces compleja plenitud de este sucinto relato cabe retener como normas de orientación tres puntos de vista propios del psicoanálisis. -

El primero de ellos se refiere a la división cronológica. Como hemos visto, el psicoanálisis discierne en la vida del niño tres periodos: la temprana infancia, que abarca aproximadamente hasta el final del quinto año de vida, el periodo de latencia, hasta el comienzo de la pubertad, o sea, al término de los once, doce o trece años, y la pubertad, que desemboca en la adultez. En cada uno de estos periodos hallamos, como rasgos normales característicos, determinada actitud afectiva del niño frente a los seres de su ambiente, y determinada fase de la evolución instintiva. Por consiguiente, la valoración de una particular cualidad o modalidad reactiva del niño siempre dependerá del pe-

nodo en el cual éste se halle. Así, por ejemplo, cierta crueldad o impudicia instintivas, que en la temprana infancia y en la pubertad son parte del desarrollo normal, habrán de preocupar al observador si los ve apuntar en el periodo de latencia, y de presentarse en la edad adulta quizá deban considerarse como perversiones. La fuerte vinculación a los padres, que en la temprana infancia y en el periodo de latencia es natural y conveniente, indica una detención del desarrollo si persiste al concluir la pubertad. El afán de rebeldía y de liberación ulterior, que en la pubertad facilita el pasaje a la adultez normal, si ocurre en la temprana infancia o en el periodo de latencia, puede devenir un obstáculo para la adecuada evolución del yo.

El segundo de estos puntos de vista toca a la estructura interna de la personalidad infantil. El maestro acaso haya imaginado al niño sobre el cual debe actuar como un ser unitario y homogéneo, no atinando, por consiguiente, a explicarse el carácter antagónico de su conducta, la discrepancia entre su querer y su poder y la disparidad entre sus propósitos y sus actos. La concepción psicoanalítica, en cambio, nos presenta el carácter tripartito de la naturaleza infantil: una vida instintiva, junto al yo y al superyó, heredero este último de sus relaciones paterno-filiales. Las contradicciones de su comportamiento se explican con facilidad teniendo en cuenta, tras sus distintas reacciones, el sector de su naturaleza que precisamente ha asumido la hegemonía.

El tercero y último punto de vista se refiere a las relaciones mutuas entre estos sectores de la personalidad infantil, que no debemos concebir como pacíficas

instancias, sino como fuerzas en pugna. La solución de cada uno de estos duelos personales —verbigracia, entre el yo infantil y un deseo instintivo inconveniente— dependerá de la fuerza relativa de las distintas pulsiones, es decir, de la cantidad de libido a disposición del deseo instintivo, en comparación con la energía de la tendencia opuesta, o sea, de la represión estimulada por el superyó.

Pero mucho nos tememos que ni siquiera estos tres criterios simplificados y prácticamente aplicables brinden al maestro la ayuda y asistencia que para su labor pedagógica aguarda del psicoanálisis. En efecto, más que una ampliación de su horizonte teórico, quizá desee indicaciones prácticas a las cuales ajustarse. Con seguridad querrá saber qué recursos pedagógicos son los más recomendables y cuáles deben evitarse estrictamente si no se quiere poner en peligro todo el desarrollo del niño, pero, ante todo, y hablando en términos generales, si en principio conviene educar más o educar menos de lo que hasta ahora se ha venido haciendo.

A propósito de esta última pregunta cabe señalar que toda vez que hasta el presente el psicoanálisis hubo de toparse con la pedagogía, expresó decididamente la conveniencia de restringir la educación. Esto se debe a que el psicoanálisis advierte con completa claridad cierto peligro en ella. Ya vimos, en efecto, mediante qué recursos se obliga al niño a cumplir los requerimientos de su ambiente adulto: sabemos que supera sus primeras vinculaciones afectivas profundas adaptándose a las personas amadas y temidas a la vez; sabemos igualmente que en el curso de su

desarrollo se libera de esa influencia exterior, mas sólo para erigir en su interior, reproduciendo a esas personas, una instancia que perpetúa su influencia en la intimidad. Esta incorporación del mundo externo a la intimidad del ser es, precisamente, el paso peligroso. Con ella, las prohibiciones y exigencias de los educadores adquieren carácter rígido e inmutable. De algo vivo y animado, se convierten en un sedimento histórico, incapaz de seguir adaptándose a las progresivas modificaciones exteriores. En su conducta los padres eran accesibles a los argumentos de la razón y se dejaban influir por las condiciones de toda nueva situación. Naturalmente, habrían permitido al hombre de treinta años lo que prohibieron con rigor al niño de tres. En cambio, aquel sector del yo que se formó como sedimento de sus preceptos, es inflexible e inexorable.

Expondremos algunos ejemplos ilustrativos. Conocemos a un niño que en los primeros años de su infancia era extraordinariamente goloso. Como su glotonería era tan desmesurada que no la podía satisfacer con medios lícitos, urdió innumerables planes y tretas prohibidas para procurarse los ansiados dulces, gastando en ellos cuanto dinero tenía y no reparando en los procedimientos empleados para obtenerlos. Fue preciso entonces hacer valer la autoridad pedagógica, prohibiéndole la madre las golosinas, con todo el peso que esta prohibición debía hallar en el apasionado amor filial por aquella. Con gran satisfacción de los padres, abandonó su afición a los dulces. Sin embargo, todavía hoy, ya casi adulto y disponiendo de dinero y libertad suficientes como para comprarse los dulces de todas las bomboneras de Viena, es incapaz

de llevarse a la boca un trozo de chocolate sin enrojecer como la grana. Cuantos lo ven, tienen al punto la impresión de que está cometiendo un acto vedado, de que come algo adquirido con dinero robado. Vemos, pues, que las interdicciones no se ajustan automáticamente a las nuevas circunstancias.

He aquí un segundo ejemplo, no tan inofensivo. Un niño pequeño ama a su madre con particular cariño y todos sus deseos tienden a ocupar el puesto que en realidad corresponde al padre; a ser su confidente, su protector, la persona más amada por ella. Pero el pequeño tropieza sin cesar con la terrible experiencia de que el padre es el legítimo usufructuario de la posición que él anhela, y que posee, asimismo, la autoridad necesaria para alejarlo a su arbitrio de la madre demostrándole de este modo su infantil impotencia e inermidad. La prohibición de ocupar la plaza del padre queda cimentada con el temor a éste, cuyo poderío se ve obligado a reconocer. Más tarde, ya adolescente, exhibe una atormentadora timidez y falta de seguridad, que se exalta hasta convertirse en insoportable inhibición cada vez que se encuentra en una habitación o en una casa a solas con alguna joven a quien ama. Su angustia tiene por contenido la representación de que alguien podría declararle que el asiento o el sitio que ocupa pertenecen a otro, y que él dedica gran parte de sus energías a preparar las más diversas excusas con las cuales podría justificar ante los extraños su presencia en ese lugar.

Veamos ahora otro ejemplo. Una niña muy pequeña encuentra sumo placer en la contemplación de su cuerpo desnudo, exhibiéndose así ante sus hermanos y

sintiendo verdadero deleite en pasearse por las habitaciones antes de dormir. También en este caso la influencia pedagógica interviene con éxito, y la pequeña dedica extraordinarios esfuerzos a suprimir su inclinación. Esto origina en la niña un intenso sentimiento de pudor, que no la abandona en años ulteriores. Más tarde, al plantearse el problema de su vocación profesional, alguien le propone una actividad que le impondría la obligación de compartir el dormitorio con sus colegas; sin vacilar, replica que esa profesión no la complace. Pero, tras sus argumentos aparentemente racionales, se descubre en definitiva el temor de tener que desvestirse ante sus compañeras. En este caso, la cuestión real de sus aptitudes o preferencias vocacionales pierde toda significación, frente a la energía y fuerza de la prohibición perpetuada desde la infancia.

El psicoanalista, cuya misión terapéutica le plantea la necesidad de reducir estas inhibiciones y trastornos del desarrollo, llega realmente a conocer la educación bajo su faz menos favorable, convenciéndose de que la pedagogía equivale, poco más o menos, a matar gorriones a cañonazos. ¿Acaso no hubiera sido mejor reducir un tanto las exigencias y pretensiones de la decencia y la moralidad en la educación de aquellos niños, dejando que el primero gustase sus golosinas, que el otro ocupara el lugar del padre en sus fantasías, que la tercera se regodease con su desnudez, y que otro niño cualquiera pudiese jugar con sus órganos genitales? ¿Estas satisfacciones infantiles habrían llegado, por ventura, a adquirir una importancia siquiera lejanamente comparable al daño que en estos casos pro-

dujo la presunta buena educación? ¿No es infinitamente más grave la escisión que de tal modo se provoca en la personalidad infantil, el encono que se crea entre una y otra parte del individuo, la pobreza a que se reduce la capacidad amorosa del niño, condenándolo acaso a convertirse en un ser humano incapaz de todo placer y de todo rendimiento? Nada más natural que, advertido de todas estas consecuencias, el analista se proponga no ser cómplice, por lo menos en cuanto a él respecta, prefiriendo que sus propios hijos se desarrollen libremente y no sean educados de esa manera, aun a riesgo de que en última instancia resulten algo discolos, pero evitando así condenarlos de antemano a semejante mutilación de la personalidad.

Sin embargo, seguramente más de un maestro se asustará ante el carácter unilateral de nuestro punto de vista. Es, pues, hora de que lo abandonemos para considerar el problema en su faz opuesta. En efecto, la educación se nos muestra bajo una luz distinta si la enfocamos desde otro resultado final, por ejemplo, desde el que nos ofrecen los niños desamparados que August Aichhorn estudió en su libro *Verwahrloste Jugend*<sup>1</sup>.

El niño desamparado o abandonado —dice Aichhorn— se resiste a todo intento de incorporarlo al ambiente humano que lo rodea. No logra inhibir sus impulsos a las satisfacciones instintivas; no atina a deducir de sus pulsiones sexuales una cantidad suficiente de energía para aplicarla a otros fines más

<sup>1</sup> *Verwahrloste Jugend* (Juventud desamparada). Viena, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1931.

apreciados por la sociedad. Por eso se niega a tolerar las restricciones que rigen en la comunidad contemporánea, sustrayéndose, en consecuencia, a la participación en toda labor común en el seno de ella. Quien tenga ocasión de trabajar pedagógica o analíticamente con un desamparado, llegará a tener la clara impresión de que resulta lamentable que en la infancia de este niño no interviniera una potencia exterior que lograra coartar precozmente sus impulsos instintivos, dejando que estas inhibiciones exteriores se convirtieran poco a poco en interiores.

Consideremos, por ejemplo, un caso que durante cierto tiempo concentró la atención de las autoridades vienesas de asistencia infantil. Se trataba de una niña de ocho años, inadaptada tanto a la familia como a la escuela, que jamás había podido pasar más de tres días en una clase o en una colonia de vacaciones sin ser devuelta a los padres. Se negaba a aprender o a participar en las actividades comunes, y con tal habilidad simulaba ser tonta que varias veces se diagnosticó en ella un déficit mental. Durante las horas de clase se acostaba en un banco y jugaba con los órganos genitales. Frente a todo intento de disuadirla reaccionaba con alaridos tan salvajes que los educadores retrocedían asustados. Los padres la maltrataban, pues no veían otra manera de dominarla. La observación psicoanalítica arrojó, ante todo, dos resultados. Por una parte, comprobó que las circunstancias exteriores eran particularmente desfavorables al desarrollo de cualquier vinculación afectiva entre la niña y su mundo ambiente. Nadie se mostraba dispuesto a resarcirla con algún premio de amor y cariño

por el abandono de sus satisfacciones autoeróticas. Además, pudo demostrarse que ni los más violentos castigos con los cuales, evidentemente, los padres habían esperado dominarla, tenían siquiera una remota posibilidad de cumplir tal finalidad, pues (fue imposible establecer si a causa de su disposición o de graves vivencias precoces) la niña había desarrollado un masoquismo tan poderoso que todo nuevo castigo corporal sólo podía trocarse en nuevo estímulo para la excitación y las actividades sexuales. Cotejando este caso de desamparo con el de inhibición que se describió arriba, advertimos que tampoco esta niña se convirtió en un ser humano libre y completo en sí mismo, sino tan sólo en un pequeño animalito intimidado cuyo desarrollo moral, además del intelectual, se había detenido.

En su obra citada, Aichhorn menciona otro grave caso de abandono. Se trata de un niño a quien desde los seis años aproximadamente, y durante muchísimo tiempo, su madre procuró toda clase de satisfacciones sexuales, y que al alcanzar la madurez tuvo verdaderas relaciones eróticas con ella; de tal modo, le fue posible cumplir en la realidad lo que otros niños sólo alcanzan en la fantasía. Pero tampoco este niño pudo llegar a ser un hombre completo, unitario y fuerte, como cabría esperar según las consignadas decepciones que nos produjo la educación. Se había producido en su desarrollo algo así como un cortocircuito. Gracias a la precoz satisfacción real de todos sus deseos, pudo ahorrarse el largo rodeo a través del proceso de «convertirse en adulto», es decir, del deseo de llegar a ser igual que el padre para poder alcanzar con ello las

posibilidades de gratificación accesibles a éste. Si bien evitó la escisión de su personalidad, abandonó en cambio, por considerarlo superfluo, todo esfuerzo por continuar desarrollándose.

Se aducirá, empero, que el problema no es tan dificultoso como nos empeñamos en presentarlo. En efecto, la detención del desarrollo y el desamparo no serían sino consecuencias extremas, la primera de las cuales produciría el efecto pernicioso de la falta de toda inhibición, y la segunda, la coartación excesiva y desmesurada. La misión de una pedagogía fundada en los hechos revelados por el psicoanálisis consistiría, precisamente, en hallar un término medio entre ambos extremos, o sea, indicar para cada edad la combinación óptima entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos.

Probablemente el objeto fundamental de estas páginas debió haber sido el de enunciar en detalle estos nuevos preceptos de la pedagogía psicoanalítica. Mas, por desgracia, ésta no ha sido creada aún. Lo único que existe hasta ahora son algunos educadores que, interesados en el problema, se han sometido al análisis y tratan ahora de aplicar a la educación de los niños que se encuentran a su cargo cuanto les ha brindado el psicoanálisis para la comprensión de su vida instintiva. Es evidente que transcurrirá algún tiempo antes que el edificio teórico y los preceptos prácticos se hayan estructurado en un grado de perfección que permita aconsejar que se lo aplique en escala general.

Mas tampoco cabe afirmar que, excepto promesas

en el terreno de la pedagogía, y que el educador práctico perdiera su tiempo si dedicara cierta atención al psicoanálisis en el presente, en lugar de acudir a esta ciencia dentro de diez o veinte años, para ver entonces que ha alcanzado en lo atinente a su aplicación pedagógica.

Lejos de ello, creemos que ya hoy el psicoanálisis brinda tres aspectos a la pedagogía. En primer lugar, contribuye a la crítica de las normas pedagógicas existentes. Luego, como bien lo hemos visto en las páginas precedentes, en calidad de psicología psicoanalítica, como doctrina de los instintos, del inconsciente y teoría de la libido, amplía el conocimiento que el pedagogo tiene del hombre, y aguzo su entendimiento de las complejas relaciones entre el niño y los adultos que lo educan. Por fin, en tanto método terapéutico, es decir, como análisis del niño, procura remediar todos los daños que éste pueda haber sufrido en el curso de su educación.

A continuación presentaremos un ejemplo para ilustrar el segundo punto, o sea, el esclarecimiento de la situación pedagógica merced al fondo inconsciente de las actitudes conscientes.

Una excelente pedagoga había iniciado su carrera a los dieciocho años, pero a causa de circunstancias familiares adversas tuvo que dejar el hogar para aceptar el puesto de preceptora de tres varones. El segundo de éstos era un caso de educabilidad difícil. Estaba muy atrasado en su instrucción, mostrándose tímido, reservado y poco despierto; dentro de la familia ocupaba un lugar subordinado y era constantemente menospreciado por los padres, que preferían a sus dos

hermanos, inteligentes y simpáticos. La educadora dedicó todos sus afanes e inquietudes a este niño, y al cabo de un tiempo relativamente breve obtuvo resultados espléndidos. El niño se encariñó con ella, dedicándole mucho más afecto del que hasta entonces había volcado en persona alguna: despertaron sus capacidades y se tornó amable; aumentó su interés por el estudio, de modo que la maestra, aunque con cierto esfuerzo, pudo enseñarle en el curso de un año las asignaturas correspondientes a dos grados, salvando así su retraso pedagógico. Ante el cambio operado, los padres se sintieron orgullosos del hijo a quien antes habían desestimado afectivamente, consagrándole ahora mayor atención; mejoraron así los vínculos del niño con ellos y, al mismo tiempo, con sus hermanos; por fin, el pequeño se convirtió en verdadero miembro de la familia. Pero entonces se presentó una dificultad inesperada. La educadora, a la que en verdad correspondía este éxito, comenzó, a su vez, a tener conflictos con el niño; le retiró todo su amor, ya no supo tratar con él y terminó abandonando la casa del niño que al principio le había atraído con la mayor intensidad.

Un psicoanálisis, al que, casi quince años después, se sometió por interés pedagógico, le permitió conocer el fondo de las cosas. Con mayor o menor razón, en su propia familia, ella misma se había proyectado en la fantasía de ser la hija menospreciada, es decir, de ocupar la misma situación en que halló al segundo de aquellos niños al iniciar su labor. A causa de tal menosprecio se había visto reflejada en éste: es decir, se identificó con él. Por consiguiente, todo el amor y la

solicitud que le había brindado sólo le servían para expresar una idea dominante: «Así deberían haberme tratado, si hubiesen querido hacer algo de mí». Al triunfar sus esfuerzos se rompió este lazo de identificación y, con ello, el educando se convirtió para ella en un ser independiente que ya nada tenía que ver con su propia vida. Las tendencias hostiles contra él sólo emanaban de su envidia, pues no se resolvía a reconocerle el éxito que ella jamás había podido alcanzar.

Quizá se juzgue conveniente que esta educadora no haya estado analizada en la época del suceso referido, ya que entonces se habría malogrado un brillante éxito pedagógico. Creemos, empero, que esta suerte de éxitos son demasiado caros; su precio son los fracasos que el pedagogo sufre con todos los demás niños que no tienen la fortuna de ostentar síntomas enfermizos susceptibles de recordarle su propia infancia, facilitándole así la comprensión de las condiciones del niño. Por el contrario, pienso que nos asiste el derecho de exigir que el maestro o pedagogo haya aprendido a conocer y a dominar sus conflictos personales antes de abordar la labor pedagógica. De no ser así, sus educandos sólo le significarán un material más o menos favorable para descargar en ellos sus propios conflictos inconscientes irresueltos.

Pero la actitud manifiesta del educador muy pocas veces lo facultó siquiera para juzgar la conducta infantil. Reproduciremos a continuación las notas que cierto niño destinaba al primer capítulo de un libro que quería escribir, pero que, como suele suceder en estos casos, no pasó de este fragmento.



### Lo que los adultos hacen mal

*«Oigan todos los adultos, si es que quieren saberlo! No se hagan ilusiones: es cierto que los niños no pueden hacer todo lo que los adultos pueden hacer, pero pueden hacer la mayoría de lo que ustedes pueden. Pero los niños jamás van a obedecerles, si ustedes les dan órdenes como ésta: ¡A desvestirse, vamos, rápido, en seguida! Es claro que entonces nunca van a desvestirse; no se hagan ilusiones. Pero si se lo dicen decentemente, seguro que lo harán en seguida. Ustedes creen que pueden hacer lo que quieran, pero están muy equivocados. Y no anden diciendo siempre: ¡Tienes que hacer esto y tienes que hacer aquello y lo de más allá! Nadie tiene que hacer nada, y por eso los niños tampoco tienen que hacer nada. Ustedes creen que uno tiene que lavarse. Pero no. Y entonces vienen y nos dicen: Si no te lavas, todos dirán: Puá, qué chico sucio. ¡Y por eso uno tiene que lavarse! No es cierto, uno no tiene que lavarse, pero cuando oye eso, lo hace.*

*Con que les digan a los niños simplemente lo que deben hacer, basta, y no tienen que venir a decirles y mandarles cómo y cuándo tienen que hacerlo, sino que ellos hacen lo que les parece bien, igual que ustedes. Y no vengan siempre diciéndoles: No se compren esto y lo de más allá. Porque si ellos mismos gastan su plata, entonces pueden comprarse lo que quieran. No les digan siempre a los niños: ¡Eso no se debe hacer! No es cierto, pues hay cosas que pueden hacer mucho y mejor que ustedes, pero como ustedes no quieren creerlo, después van y se asombran y no comprenden qué ha pasado. Lo que pasa es que los grandes hablan demasiado y no dejan hablar a los chicos.»*

Supongamos que la hoja que lleva escritas estas palabras hubiera sido encontrada en clase y presentada a la directora. Esta diría al punto que su autor es

un niño peligroso al que ha de vigilar de cerca. Precizando sus informaciones, averiguaria cosas aún más graves respecto a este niño: que blasfema contra Dios, que insulta al sacerdote con palabras incómodas para reproducir, que incita enérgicamente a sus compañeros a no tolerar nada de los adultos y que inclusive tiene el propósito de asaltar el zoológico para poner en libertad a los animales injustamente aprisionados en las jaulas. Un maestro conservador, de la vieja escuela, opinará que la resistencia de este niño deberá quebrarse por todos los medios antes de que sea demasiado tarde, evitando así que se convierta en un peligroso enemigo del orden social. En cambio, un pedagogo moderno depositará las mayores esperanzas en el porvenir de este niño, viendo en él a un futuro conductor y libertador de las masas.

A nuestro juicio, ambos educadores estarían igualmente equivocados, y cuantas medidas pedagógicas se adoptasen sobre esta base, serían erróneas y perniciosas. En realidad, este niño de ocho años no es más que un pequeño cobarde inofensivo, que se estremece de terror cuando le ladra un perro, que teme pasar de noche por un corredor oscuro y que, seguramente, no sería capaz de matar una mosca. El origen de sus expresiones rebeldes es el siguiente: el precoz apasionamiento de sus vinculaciones afectivas, acompañado por intensas actividades con sus órganos genitales, ha quedado aniquilado bajo la influencia de la educación y de una intervención médica que le produjo el efecto de un verdadero choque. Como salvaguardia contra nuevas tentaciones, ha conservado un enorme temor a todo castigo que pueda actuar sobre

esa parte del cuerpo tan inculpada, temor que en psicoanálisis designamos con el nombre de *angustia de castración*. Mas esta angustia lo impulsa ahora a negar toda autoridad. Si hay alguien en el mundo que tenga autoridad, se dice el niño, tiene el poder de castigarme, y, por consiguiente, es preciso excluir hasta la mera posibilidad de todo poderío, ya sea celestial o terreno. Cuanto más intensa sea su angustia ante cualquier tentación que surge en él, con tanta más fuerza la acallará mediante ataques a la autoridad, enteramente inofensivos por otra parte. Además, no dispone únicamente de esta defensa tan ruidosa: pues aunque aparente ser impio y blasfemo, de noche se arrodilla en secreto para rezar bajo el imperio de su angustia, pensando: «Es claro que Dios no existe; pero, por si existiera, me convendría estar en buenos términos con El». Creemos, pues, que este niño jamás se convertirá en una amenaza para el orden social ni en un libertador de las masas. Lo que necesita, pues, no es admiración por sus anhelos, ni tampoco castigos o prohibiciones; sólo es preciso aligerar a cualquier costo su angustia, librándolo así de su naturaleza neurótica y permitiéndole alcanzar alguna vez plena capacidad de placer y de trabajo.

El método del tratamiento analítico, capaz de cumplir esta finalidad, sería entonces el tercer beneficio que el psicoanálisis puede aportar a la pedagogía. Mas la descripción de este método del psicoanálisis del niño sobrepasa los límites de este trabajo.

## BIBLIOGRAFIA ESPECIAL \*

- ABRAHAM, KARL: *Investigaciones sobre la primera fase pre-genital de la libido*. Revista de Psicoanálisis, vol. III. N.º 3, Buenos Aires, 1945.
- *Selected Papers on Psychoanalysis*. Londres, Hogarth Press, vol. 1, 4.ª edic., 1949.
- *Clinical Papers and essays on Psychoanalysis*. Londres, Hogarth Press, 1955.
- AICHORN, A.: *Verwahrloste Jugend* (Juventud desamparada). Viena, Int. Psychoanalytischer Verlag, 1931. Hay versión inglesa. *Wayward Youth*. Londres, Putnam, 1936.
- ALEXANDER, FRANZ: *Desarrollo de la psicología del yo*. En *El psicoanálisis de hoy*, de E. Jones y otros. Buenos Aires, Paidós, 1952.
- *Psychoanalysis and Psychotherapy*.
- ALEXANDER, F.; BRILL, A. A. y otros: *Neurosis, sexualidad y psicoanálisis de hoy*. Buenos Aires, Paidós, 1963.
- ALLENDY, R.; LOLSTEIN, H.: *El problema sexual en la escuela*.
- AMES, THADDEUS H.: *Prevención de las enfermedades mentales en la infancia*. En *El psicoanálisis de hoy*, de E. Jones y otros, Buenos Aires, Paidós, 1952.
- ANZIEU, D.: *El psicodrama analítico en el niño*. Buenos Aires, Paidós, 1961.
- BALINT, A.: *La vida íntima del niño*. Buenos Aires, Ed. Orientación Integral Humana, 1939.
- *Primary Love and Psychoanalytic Technique*. Londres, Hogarth Press, 1952.
- BALSER, B. H.: *Psicoterapia del adolescente*. Buenos Aires, Hormé, 1960.
- BAUDOIN, CH.: *El alma infantil y el psicoanálisis*. Madrid, Beltrán, 1934.

\* Confeccionada para esta edición. [E.]