





# RUP | 125

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS



# REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

Editada desde 1956

Publicación oficial de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), integrante de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API) y de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL)

© JUNIO DE 2017, APU

<b>Director de Publicaciones</b> MICHELE AIN	LUIS CORREA (Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica, Uruguay)	ALVARO NIN (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	SILVIA WAJNBUCH (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)
<b>Secretario de Redacción</b> SILVINA GÓMEZ PLATERO	NANCY DELPRÉSTITTO (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	LEONARDO PESKIN (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)	FELISA WIDDER (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)
<b>Comité de Redacción</b> NAHIR BONIFACINO MARTHA DÍAZ SANTIAGO FERNÁNDEZ STELLA PÉREZ ROSA PICCARDO JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ	ALDO LUIZ DUARTE (Sociedad Psicoanalítica de Porto Alegre, Brasil) ELENA ERRANDONEA (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	VIVIAN RIMANO (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay) SANDRA ROMANO (Psiquiatría, Uruguay)	STELLA YARDINO (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)
<b>Lectores externos</b> JOSÉ ASSANDRI (École Lacanienne de Psychanalyse, Uruguay) JOSÉ BARREIRO (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	ABEL FAINSTEIN (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina) MAGDALENA FILGUEIRA (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	ANA ROZENBAUM (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina) ANA MA. RUMI (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	<b>Comisión de Indización</b> PATRICIA FRANCIA ANA DE BARBIERI MARTA DÍAZ STELLA PÉREZ ROSA PICCARDO SILVINA GÓMEZ PLATERO
ANA BALKANY HOFFMAN (Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de San Pablo, Brasil)	SILVIA FLECHNER (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	JOSÉ SAHOVALER (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)	<b>Corrección</b> MARÍA LAURA RODRÍGUEZ Colabora con la Corrección: PSIC. ELENA ERRANDONEA
ALBERTO CABRAL (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)	VICTOR GUERRA (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	SILVIA SAPRIZA (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	<b>Traducciones</b> PEDRO MORENO ELENA ERRANDONEA
ALCEU ROBERTO CASSEU (Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de San Pablo, Brasil)	MÓNICA HAMRA (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)	BERTA VARELA (Psicología Médica, Uruguay)	<b>Corresponsales en el exterior</b> GUILLERMO BODNER (Barcelona)
ROOSEVELT CASSORLA (Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de San Pablo, Brasil)	MARIANO HORNSTEIN (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)	OLGA VARELA (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México)	EDMUNDO GÓMEZ MANGO (París)
ANA M. CHABALGOITY (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	SERGIO LEWKOWICZ (Sociedad Psicoanalítica de Porto Alegre, Brasil)	MÓNICA VÁZQUEZ (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	ESPERANZA PÉREZ DE PLÁ (Ciudad de México)
	ALBERTO MORENO (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay)	MONICA VORCHHEIMER (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)	<b>Biblioteca</b> PATRICIA FRANCIA
	CLARA NEMAS (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)	LAURA WARD DA ROSA (Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de Porto Alegre, Brasil)	

## Redacción y Administración

APU: Asociación Psicoanalítica del Uruguay  
Canelones 1571 / Casilla de correo 813 / CP 11200 / Mvd-Uy / Telefax: 2410 7418  
e-mail: revistauruguayapsi@gmail.com / www.apuguay.org

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no comprometen necesariamente la opinión de la revista.

ISSN 0484-8268 / Depósito legal 357 193-2016  
ISSN 1688-7247 (en línea)

Comisión del Papel, edición amparada en el decreto 218/96

## Ilustración de portada

IGNACIO ITURRIA

**Maqueta, diseño y armado**  
JOSÉ DE LOS SANTOS  
delossantos.ja@gmail.com.uy

**Impreso en Uruguay**  
por MASTERGRAF S.R.L.

# Tabla de contenidos

EDITORIAL ..... 7

## TEMÁTICA



Procesos de subjetivación y simbolización  
en la institución del saber  
*Alicia Kachinovsky* ..... 11

De la imagen al juego: Tecnología y clínica  
de tempranos con dificultades en la subjetivación  
*Nahir Bonifacino* ..... 29

El niño, la ignorancia y el psicoanálisis  
*Julio Moreno* ..... 43

TEA: Cuando el cuerpo no dispone de metáfora  
*Sandra Press* ..... 58

Función diferenciadora parental: Matriz  
de la alteridad y de la diferencia sexual  
*Ema Ponce de León* ..... 69

Incidencia de la regulación afectiva en el desarrollo  
y en la conformación de la personalidad  
*Delfina Miller* ..... 83

Dibujando(me)  
*Lila Gómez* ..... 110



Encopresis: Tío Rico Mc Pato  
y el uso del síntoma en el proceso analítico  
*Maria Cristina Mantovanini* ..... 129

INVESTIGACIÓN



Observando la construcción de la identidad  
sexual en tres niños latentes  
*Marina Altmann de Litvan, Fernanda Cubría,  
Griselda Rebella, Luisa Pérez, Adriana Gandolfi,  
María Bordaberry, Pedro Moreno* ..... 141

RESEÑA DE ACTIVIDADES



9 Congreso de APU «El cuerpo: Encrucijadas»:  
Entrevista con Guy Le Gaufey  
*Marta Labraga de Mirza, Analía López de Schroeder,  
Hebert Tenenbaum, Damián Schroeder, Diego Speyer  
y Alberto Moreno* ..... 183

30 Encuentro Interregional de Niñez y Adolescencia  
de FEPAL y Jornadas Anuales del Departamento  
de Niños y Adolescentes de APA  
*José Sahovaler y Nora Korembli de Vinacur* .....199

31 Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis «Cuerpo»:  
Experiencia de viajar en grupo de candidatos  
*Patricia Arévalo Pla, Rita Herrera y Gabriela Dartayete* ..... 202

RECOMENDAMOS LEER



Recomendamos *La ley del menor*  
*Victoria Morón* ..... 205

NORMAS DE PUBLICACIÓN ..... 209

# Editorial

Debido a la enorme repercusión que ha tenido nuestra convocatoria, dedicamos un segundo número de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* al tema «Niños», de modo de poder incluir la gran cantidad de trabajos que hemos recibido.

Desde la Comisión de Publicaciones queremos agradecer a todos aquellos que han contribuido con su pensamiento y su generosidad para que en nuestra revista se refleje una multiplicidad de voces y perspectivas, acordes con nuestra visión de una publicación plural y abierta.

Muestra de ello es la significativa presencia de artículos que nos han hecho llegar desde fuera de nuestra institución.

A ellos y a todos, nuestro agradecimiento.

MICHELE AIN

*Directora de la Comisión de Publicaciones*





**TEMÁTICA**



# Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber<sup>1</sup>



---

ALICIA KACHINOVSKY<sup>2</sup>

## PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En esta oportunidad me veo obligada a apelar a conceptos que ya he planteado en otros trabajos (Kachinovsky, 2012; Kachinovsky y Gabbiani, 2014), a efecto de inscribir esta comunicación en el marco de un modo de pensar lo educativo. Un primer paso en tal sentido tiene que ver con introducir un enfoque institucional de la cuestión: la educación es en primer término una institución, y como tal preexiste al sujeto. A cuenta de un objetivo trascendente, la cohesión social, produce y transmite significados que se imponen al sujeto (Enriquez, 1987/1996), determinando su ingreso a un universo de valores, de prescripciones y proscripciones. Esta circunstancia nos convoca a pensar la institución educativa como un lugar de producción de subjetividad. Las instituciones en general —y la institución educativa en particular— son la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia, y en este proceso es preciso subrayar los efectos de abolición o alienación subjetiva concomitantes, que son responsables de una importante cuota de sufrimiento de los diferentes actores implicados: educadores, educandos, padres, etcétera.

1 Presentación realizada el 22 de agosto de 2015 en el marco del 26 Encuentro Interregional de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes de FEPAL «Psicoanálisis y educación: Desafíos y prevención en el desenvolvimiento infantil y adolescente en la contemporaneidad», Sociedad Psicoanalítica de Recife, Recife, 21-22 de agosto de 2015.

2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [alika@psico.edu.uy](mailto:alika@psico.edu.uy)

Con esta misma perspectiva vale la pena recordar que toda institución tiene una tarea primaria que la identifica, que constituye la razón de su existencia, sin la cual no lograría sobrevivir (Kaës, 1987/1996). Siempre jaqueada por tareas complementarias, accesorias o secundarias, la tarea primaria de la institución educativa consiste en la transmisión y producción de conocimientos, con el objetivo último de construir ciudadanía. Es por eso conservadora, preserva el patrimonio cultural y contribuye al relevo generacional. Al amparo de este propósito se cuela en sus entrañas el peor conservadurismo, lo cual la constriñe a soportar la paradoja de oponerse a cualquier alteración del instituido mientras proclama el pensamiento crítico e incluso invierte en procesos de innovación científico-tecnológica.

Si la tarea primaria de la institución educativa es la difusión, transferencia y creación de conocimientos, ¿por qué hablar entonces de una institución del saber, y no de una institución del conocimiento? El lenguaje coloquial suele equiparar ambos términos. Sin embargo, el término *conocimiento* se presenta como pura positividad; remite a un estado de saturación o completud. El saber, en cambio, se rige desde la falta. Da lugar a la pregunta, que emerge de un vacío de saber o saber en falta. Como el sujeto, el saber es del orden del acontecimiento.

Se trata de una noción más amplia e inclusiva, que acoge en sí misma las formas positivas y negativas —por un lado, el conocimiento habido; por otro lado, lo no sabido—, aunque también modalidades mixtas. Entre estas últimas corresponde destacar la función positiva del no saber, entendida como estrategia defensiva tanto a nivel del psiquismo como a nivel del grupo o de la institución.

Desde el punto de vista de la transmisibilidad, es posible otorgar al vocablo *saber* dos acepciones, estableciendo una distinción fecunda entre un saber sabido y transmisible, definido en términos de *episteme*, y un saber no sabido y no transmisible, propio de los procesos inconscientes (Gil, 2011). El primero de ellos atañe al campo del conocimiento, el cual se corresponde con la representación consciente. Allí abreva la enseñanza, que se organiza alrededor del conocimiento consagrado, por medio de una selección y distribución de contenidos disponibles.

El saber no sabido, ligado al sin sentido pero anudado a la verdad del sujeto, es el que surge a partir de una falta en el orden del ser. Se hace presente

en una dimensión enigmática del saber, en calidad de incógnita que interpe-  
la al sujeto, y es por eso materia privilegiada para el trabajo psicoanalítico.

Cuando lo que se pone en juego es la institución del saber, conviene  
recordar que la ciencia circula y encuentra su razón de ser en torno al no  
saber, al vacío de saber. El científico se ocupa más de la pregunta que de la  
respuesta; su mayor desafío consiste en dar con la interrogante adecuada.

Bajo esta perspectiva, no debe confundirse el saber con la adquisición  
de contenidos, el saber con el conocer. El saber que se origina en una falta  
de saber precipita a su vez movimientos deseantes orientados en pos del  
objeto de conocimiento.

El saber no puede ser pensado como un producto acabado, sino como  
un proceso que se origina en el deseo de saber pero que además invita a  
una relación de posesión, de haber, como sostiene Beillerot (1998). En este  
mismo sentido, afirma la psicoanalista uruguaya Cristina López de Caiafa  
(1989): «Saber es tener, pero es también saber de lo que no se tiene...»  
(p. 83). El saber pone de relieve la actividad mental en juego. Por ello, el  
primer plano queda reservado a la noción de trabajo psíquico, es decir,  
la transformación del sujeto a través del proceso por medio del cual se  
apropia del objeto.

El saber tiene, asimismo, una dimensión imaginaria que se expresa en  
términos de posesión, localización y circulación. La supuesta posesión o  
localización del saber remite a dos preguntas: quién lo detenta o dónde  
se lo encuentra. Estas preguntas pueden dar lugar a las más variadas si-  
tuaciones de tensión, en particular cuando se lo figura condensado en un  
determinado personaje o lugar, cuando no hay circulación posible. En este  
último caso, quien lo detenta no es concebido como un representante del  
saber, sino como el saber mismo, en virtud de una pérdida del *como si*,  
y el lugar del saber no es un derrotero a alcanzar (ideal del yo), sino una  
fortaleza inasequible (yo ideal).

Las consideraciones precedentes permiten pensar lo educativo en ge-  
neral y los problemas escolares en especial, escapando al clásico concepto  
de aprendizaje y a sus lazos filiatorios (experimentalismo, conductismo,  
cognitivismo). Habilitan el tránsito por otros circuitos de interlocución  
que descentran la cuestión de lo meramente cognitivo e impulsan a espe-  
cificar las preguntas del psicoanálisis sobre el hecho educativo.

Vale la pena repasar antes otras miradas del fenómeno: un piagetiano preguntaría cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, un vygotskiano plantearía su interrogante sobre el pasaje de lo interpersonal a lo intrapersonal, un cognitivista se preocuparía por el procesamiento de la información, un representante de la psicología cultural como Jerome Bruner (1991) insistiría en indagar cómo se construye el significado.

Un psicoanalista puede emplazar su pregunta en torno a la *relación con el saber*, una noción en construcción que surge en el campo de la educación, más específicamente en el terreno de la *formación de formadores*, producto de un encuentro dialógico entre la reflexión pedagógica y la psicoanalítica. Su origen francés puede ser situado a partir de la década de 1980.

Como puede inferirse, no es una interrogante solidaria con el punto de vista cognitivo, no se trata de cuánto ni cómo aprende un individuo, sino de cómo un sujeto se relaciona con el saber y cómo es posible construir o restituir una relación que en ocasiones se muestra fracturada.

La *relación con el saber* es concebida como «la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real» (Beillerot, 1998, p. 66), es decir, un proceso creador de saber para un sujeto-autor. Se la entiende asimismo como resultante de un vínculo, ya que se da siempre en relación, entre un sujeto y un objeto. Los lazos filiatorios de esta noción remiten al concepto de *relación de objeto* (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

Otro aspecto sustantivo a considerar es que la relación con el saber puede ser estimada como una formación bifronte, que presenta un doble apuntalamiento, en la realidad psíquica del sujeto y en la realidad externa del grupo. En definitiva, es posible admitir una relación con el saber grupal. Este proceso de creación de saber en un grupo alterna entre dos posiciones, tanto en lo que refiere a cada uno de sus integrantes como en lo que hace al mismo grupo: lo sabido y lo no sabido. Lo sabido es caracterizado por su cualidad reproductiva y lo no sabido por su condición recreativa (Grieco, 2012).

En este punto se vuelve necesario reconsiderar el enfoque institucional, en virtud de sus límites explicativos. Con el propósito de especificar el sujeto de la institución del saber, aquel sobre el cual ejerce su tarea primaria y su labor de morfogénesis, es preciso recurrir a un punto de vista

complementario: la psicopedagogía clínica, ocupada en comprender una subjetividad marcada por el deseo de saber y fundada por la demanda de conocimiento, es decir, un enfoque abocado al estudio de los caminos por los cuales el sujeto transforma el conocimiento en saber, a través de un proceso de apropiación.

Antes de ingresar en el nuevo apartado, es conveniente tomar en cuenta, finalmente, que el vínculo con lo escolar puede ser fuerte, pero la relación con el saber débil si los niños o adolescentes van al centro educativo con el único objetivo de ser promovidos (Charlot, 2008).

#### LA IRRESISTIBLE APELACIÓN A LOS ORÍGENES, ORÍGENES DEL APRENDIZAJE

Los primeros aprendizajes toman el cuerpo por escenario. Transcurren como intenso diálogo de encuentros y desencuentros entre el cuerpo materno y el de la incipiente criatura humana, dejando la fuerte impronta de todo acto inaugural. Aquel otro imprescindible, que asiste y ampara, al mismo tiempo establece las condiciones de su prestación: se ofrece con una trama de prescripciones y proscripciones simbólicas, que habilitan y restringen, para que progresivamente se inscriba al nuevo ser como ciudadano de la cultura.

En tiempos de una soberanía absoluta de la creencia y la ilusión —ámbito de la *desmentida estructural* por excelencia—, el reinado del principio de placer tiende a presentar la alteridad como identidad. No obstante, ya a partir de estos primeros momentos comienza la necesaria alternancia con la desilusión, la frustración y la aceptación de los límites.

La conquista de la alteridad está subordinada a una renuncia a la ilusión narcisista de identidad entre el objeto fantaseado y el real, a cuenta del fortalecimiento del principio de realidad. Anuncia la declinación de la desmentida, preparando el terreno psíquico en el que se redobra el trabajo de renuncia, escenario en el que la represión gana eficacia. Bajo este nuevo primado prospera el pensamiento; los procesos de discernimiento son efecto y testimonio de ello. La dialéctica desmentida-represión es, por tanto, un articulador insoslayable cuando se pone en juego la relación con el saber.

En este marco acontece el surgimiento de la curiosidad, resultado de la construcción de la alteridad del objeto libidinal primario y, por ende, encauzada al secreto —enigma— que así se conforma. Cuando la prohibición a la «metáfora del éxtasis intrauterino de fusión» (Viñar, 1994, p. 25) se expresa como pudor materno o sus equivalentes, se promueve la creación de un espacio de intimidad en el que anida lo desconocido. La aspiración de conocer se pone en marcha y se desplaza progresivamente del enigmático cuerpo materno a los objetos del mundo, dando cuenta del carácter transaccional de la curiosidad intelectual. Por el contrario, cuando la desnudez del cuerpo o la palabra alimenta la fantasía de fusión y completud, no hay señuelo que motive el deseo de saber:

Para que el niño estructure una pregunta tiene que haber un resquicio por donde la intimidad materna se transforme en alteridad, y así como la obturación de toda curiosidad una vez despertada —la insatisfacción de esta curiosidad, de esta demanda de simbolización— puede llevar a la inhibición intelectual, como propone Freud, la no aparición de esta abertura impide la aparición de toda curiosidad. (Bleichmar, 1993, p. 89)

El secreto, como efecto de la prohibición, activa el deseo y pone en funcionamiento la curiosidad o el deseo de saber. Puede afirmarse entonces que el aprendizaje tiene lugar en un cruce de caminos, entre el deseo y la prohibición. Cuando se lo procura interrogar y determinar sus condicionantes, es preciso reconocer la insalvable oposición que existe entre las exigencias del cuerpo pulsional y las restricciones impuestas por la cultura. Ya se trate de la escena escolar o del ámbito científico, lo que no cambia o no desaparece, como condición de la cultura, es la irremediable presencia de un conjunto de reglas que sujetan al hombre, imponiéndole restricciones.

Sin embargo, cada acto de investimento del campo social o cultural representa la actualización (siempre parcial) de experiencias libidinales tempranas que de algún modo reeditan el placer habido en las relaciones originarias (Aulagnier, 1986). Todo aprendizaje compromete una inversión libidinal compleja, que a su vez depende de un conjunto de condiciones y movimientos solidarios entre sí:

- disponer de energía psíquica, extraída de los objetos primordiales (resignación del objeto);
- encomendar la energía extraída de los objetos primordiales a los objetos de conocimiento (procesos sustitutivos);
- invertir un estado potencial del yo actual (anticipación del sí mismo a cargo del ideal), que permita apostar a proyectos educativos de las más variadas dimensiones.

SOPORTES DE LA RELACIÓN CON EL SABER:  
PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN

Aquellos primeros intercambios del vínculo temprano son asimismo preludios de incipientes procesos de simbolización, es decir, albores del pensamiento humano. Su progresiva complejidad es concomitante al crecimiento intelectual.

La polisemia del término impulsa a precisar que en psicoanálisis el concepto de simbolización involucra una operación mental que anuda y articula representaciones que responden a diferentes lugares y legalidades psíquicos. En su sentido más estricto y primigenio, la simbolización da cuenta de la representación de una ausencia, razón por la que compromete la dinámica de investimentos y desinvestimientos objetales.

Los mecanismos de sustitución, correlativos a la fundación de una tópica psíquica (Consciente/Preconsciente-Inconsciente), conforman el modo de tramitación de esta ausencia. Ello requiere la instauración de la represión primaria determinando una división radical del aparato psíquico y la consiguiente constitución del sujeto.

Con el propósito de ilustrar un concepto de particular complejidad, resulta oportuno acudir a un clásico de la literatura, *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943/1951). Algunos fragmentos de su encuentro con el zorro, en especial la despedida, dan suficiente fundamento a la noción de *eficacia literaria* mencionada por Deleuze (1973).

Entonces apareció el zorro:

—Ven a jugar conmigo —le propuso el principito—. ¡Estoy tan triste!...

—No puedo jugar contigo —dijo el zorro—. No estoy domesticado.

—¡Ah! Perdón —dijo el principito.

Pero, después de reflexionar, agregó:

—¿*Qué significa «domesticar»?* (Saint-Exupéry de, 1943/1951, p. 67)

El principito ocupa el lugar de aprendiz, cuya curiosidad lo induce a insistir con su pregunta. El zorro pone en escena el lugar del saber que el autor le ha otorgado, y en tal sentido enseña que *domesticar* es «crear lazos». Explica luego:

Mi vida es monótona. Cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero, si me domesticas, mi vida se llenará de sol. (pp. 68-69)

La monotonía y el aburrimiento son atribuidos a un patrón de repetición de lo idéntico y a un borramiento de las diferencias. Esta reproducción atada a un sinsentido o, mejor dicho, que no encuentra otro sentido que el estrictamente biológico cede su lugar a la metáfora de la luminosidad —«se llenará de sol»—, a condición de crear un lazo afectivo.

A continuación hace explícitos los dos términos de la analogía, el trigo dorado y los cabellos color de oro:

¿Ves, allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien triste!  
Pero tú tienes cabellos color de oro. Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo... (p. 69)

El mismo trigo revela dos formas muy distintas de relacionarse con el objeto ausente y dos inscripciones psíquicas disímiles. Por un lado, el sentimiento de vacío, testigo de una carencia representacional, es lo que el personaje califica de «inútil». Por otro lado la renuncia al objeto, habilitando la operación sustitutiva y la inscripción de aquel en calidad de recuerdo.

Convencido o seducido por las lecciones de este maestro de la vida, el principito domestica al zorro, pero la mayor enseñanza se produce al acercarse la hora de la partida del principito:

- ¡Ah!...* —dijo el zorro. Voy a llorar.  
—Tuya es la culpa —dijo el principito—. No deseaba hacerte mal pero quisiste que te domesticara...  
—Sí —dijo el zorro.  
—*¡Pero vas a llorar!* —dijo el principito.  
—Sí —dijo el zorro.  
—Entonces, no ganas nada.  
—Gano —dijo el zorro—, por el color del trigo. (p. 70)

El color del trigo constituye la ganancia psíquica a la que se hace referencia, una ganancia que tiene su contracara dolorosa: el desasimiento de lo *maravilloso*, por usar la expresión del zorro. Su llanto introduce la emoción, en respuesta a una pérdida en ciernes.

Este acontecimiento narrativo que da cuenta de la simbolización implica un movimiento doble, de sentido inverso: desiste del objeto (principito) y se apodera de sus cualidades (el color de sus cabellos). La parte reemplaza al todo, dejando un resto inevitable.

Los procesos de simbolización en psicoanálisis refieren a la apropiación simbólica del objeto ausente. Tempranamente, sin embargo, la efectiva disponibilidad libidinal del objeto constituye un requisito para el ejercicio de la actividad de simbolización, para jugar la ausencia en un marco de presencia que le permita construirla (Roussillon, 2001).

El proceso de formación de símbolos comprende, asimismo, la noción de equivalencia. En virtud de esta, el símbolo debe ser tomado como un término que releva a otro. No es la negación de una pérdida lo que se pone en juego, sino la superación de la misma a través de un movimiento transformador. Se trata de la renuncia a una determinada posición libidinal para adquirir una nueva, metáfora de la anterior. Por medio de la relación de analogía, característica de este tropo del lenguaje, la sustitución operada implicará una sustracción, pero también un enriquecimiento aportado por el nuevo término.

Decir *simbolización* es hablar de trabajo psíquico o movilidad psíquica, actividad cuyo punto de partida es siempre la experiencia con el otro, es decir, un conjunto de marcas producto de encuentros y desencuentros con ese otro. Por medio de mecanismos metáforo-metonímicos se producen encadenamientos representacionales, que a su vez configuran una suerte de malla por donde circula el afecto. Esta malla está en permanente movimiento y en un constante devenir reestructurante.

El trabajo de simbolización se realiza a través de dos movimientos antagónicos y complementarios: ligazón y desligazón. El primero de ellos, la ligazón libidinal que unifica y sostiene la malla, teje redes sobre las cuales se organiza lo que proviene de lo pulsional (lo interno) y lo que viene del otro (lo externo), dando curso a la resignificación y apertura al sentido. La desligazón, entendida como corte, desunión o ruptura, es responsable de la fundación de nuevos lazos (Schkolnik, 2007).

En el otro extremo, la falta de movilidad psíquica delata lo fallido en términos de simbolización, razón que lleva a postular que dichas limitaciones puedan estar presentes incluso en la neurosis, no solo en las patologías narcisistas o en las psicosis. El carácter repetitivo del síntoma da cuenta de ello.

Lo no simbolizado es lo que no cambia, debido a un exceso de ligazón (lazos inamovibles) o de desligazón (falta de redes y estructuras simbólicas que organicen la experiencia).

La malla «siempre presenta hilos sueltos, ligazones que no se pueden establecer, representaciones que solo corresponden al registro perceptivo-motriz o que se mantienen reprimidas sin poder establecer lazos con la palabra» (Schkolnik, 2007, pp. 28-29).

#### LA CONSTRUCCIÓN DE LO ESCOLAR: REEDICIÓN DE ORÍGENES Y NEOGÉNESIS

Un niño que ingresa a primer año de escuela, lo que ocurre alrededor de los seis o siete años en Uruguay, tiene una gran tarea por delante que suele generar no poca ansiedad: construir su identidad de escolar. Aunque concurra al mismo establecimiento en el que transitó como preescolar, el nuevo espacio educativo comprende nuevas reglas, mayores exigencias y crecientes expectativas institucionales. El escenario escolar enfrenta al

niño a formas particulares de organización del tiempo y del espacio, a normas de convivencia de carácter inédito, a un mayor disciplinamiento del cuerpo y del pensamiento, y a una reestructuración de la relación saber-poder. En efecto, el vínculo del niño con su docente se torna más reglado y aumenta la distancia territorial y corporal entre ambos. La regulación de los intercambios discursivos en el aula constituye un simple ejemplo de lo anterior, regulación que incluye la existencia de turnos de habla que el maestro controla o procura controlar.

Los adultos referentes saben de estas circunstancias y suelen transmitir las de muy diverso modo. En esta transmisión cobran importancia los estados emocionales que convocan las historias de aula de estos adultos y su propia relación con el saber.

Del lado del escolar, el nuevo proyecto identitario se forja sobre una ya extensa historia de aprendizajes: el amamantamiento, la marcha, el lenguaje, el control de esfínteres y tantos otros que lo preceden.

Es esperable que la actividad representativa sea ahora heterogénea, progresiva e inclusiva. Si se ha complejizado, es por haber contado con ofertas primarias suficientemente buenas y un activo ejercicio de la función de corte para dejar de ser exclusivo objeto del deseo de otro. Solo así puede investir esta incipiente empresa humana que se le presenta.

Sin duda, su trayecto como preescolar constituye otro antecedente relevante. No obstante, es preciso reconocer el papel decisivo que cumplen los modelos identificatorios disponibles. Esto puede ser más sustantivo aun cuando los referentes más cercanos no constituyan una alternativa interesante.

Otra vez la ficción literaria se muestra generosa. Cuando las circunstancias sociales, familiares o personales no son favorables a las figuras parentales, sustitutos aleatorios pueden cumplir la función de figuras identificatorias a seguir e imitar. El protagonista resultará familiar: *Zeze*, un pequeño aprendiz de apenas cinco años, creado por la pluma de José Mauro de Vasconcelos, el escritor brasileño. En efecto, *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos de, 1968/2008) puede ser leída como la historia de un aprendiz y sus maestros.

Su hermano Totoca, poco mayor que *Zeze*, resulta un buen maestro de la vida, como el zorro para el principito:

Totoca venía enseñándome la vida. Y yo me sentía muy contento porque mi hermano mayor me llevaba de la mano, enseñándome cosas. (p. 3)

Con Manuel Valadares, el Portuga, vaya si aprende de una vida diferente a la suya, pero además experimenta nuevas emociones: conoce la ternura y el dolor:

Tú fuiste quien me enseñó la ternura de la vida, mi Portuga querido. (p. 177)

Cecilia Paim, la maestra fea que lo inviste como varón y aprendiz, cumple asimismo un destacado papel como enseñante, y no precisamente por los contenidos escolares que transmite. Zezé roba flores para que el florero de su maestra no esté vacío, hasta que ella descubre el engaño y le hace prometer que nunca más le llevará flores, salvo que se las regalen. Zezé pregunta entonces si el florero va a quedar siempre vacío, a lo que su maestra responde:

Nunca más estará vacío. Cada vez que lo mire veré en él, siempre, la flor más linda del mundo. (p. 67)

De este modo introduce una legalidad que los comprende a ambos, es decir, produce un lugar tercero que, a condición de la renuncia — ¡no robarás!—, dará cabida a los procesos representacionales: la posibilidad de imaginar, de crear la flor más linda del mundo, siempre que Zezé deje de robar para ella.

Dejar al tío Edmundo para el final solo tiene el sentido de jerarquizar a este personaje y darle un mayor espacio a las consideraciones que emergen de este vínculo especial. Al referirse a él, le replica a Totoca:

—Él no es tonto. Es sabio. Y cuando yo crezca quiero ser sabio y poeta y usar corbata de moño. (p. 6)

El tío Edmundo ocupa para Zezé el lugar del saber, en calidad de un representante que lo transmite:

—No, él no es eso. Es bueno, me enseña de todo, y hasta hoy solamente me dio una palmada y no fue con fuerza. (p. 6)

Se ofrece para este niño como una figura idealizada, pasible de ser apropiada por vía de la identificación. El tío Edmundo lee diarios, mira revistas... Hace del lenguaje escrito un escenario familiar.

De pronto ocurre un acontecimiento de saber: Zezé sabe leer, pero nadie sabe cómo aprendió ni quién le enseñó.

Era un misterio. (p. 9)

Su familia lo hostiga para descubrir al «culpable». Y el primer sospechoso es, por supuesto, el tío Edmundo. Alguien más de los suyos sentencia y pregunta:

—Nadie puede leer sin haber aprendido. ¿Fue tío Edmundo quien te enseñó?  
(p. 11)

No es difícil coincidir con la afirmación anterior: nadie puede leer sin haber aprendido, aunque no se sepa cómo ni con quién. Es necesario agregar algo más a dicha sentencia: nadie puede aprender sin un buen maestro cerca, aunque tampoco se pueda determinar cómo ha enseñado. En verdad, no siempre importa demasiado cómo se enseña o cómo se aprende. El furor metodológico que hace oídos sordos a la singularidad y la sensibilidad del aprendiz ha tenido demasiados fracasos como para seguir depositando en él tantas expectativas.

Es posible encontrar en la literatura universal, en muy diversos textos, referencias al saber con un halo misterioso, diabólico, condenable. La expulsión del paraíso en el libro del Génesis o los asesinatos en serie de *El nombre de la rosa* son solo ejemplos de ello. Tampoco faltan estas notas en la sutil producción del escritor brasileño. La rabia de Totoca no pasa desapercibida:

—¡Bien hecho! Aprendiste demasiado pronto, tonto. Ahora vas a tener que entrar en la escuela en febrero. (p. 12)

Y en lugar de alegrarse o felicitarlo, los más cercanos parecen enojados o asustados:

Mi abuela rezongó que el mundo estaba perdido. (p. 12)

En el otro extremo, solo el tío Edmundo se dirige a Zezé muy emocionado:

—Vas a ir lejos, tunante. No por nada te llamas José. Vas a ser el Sol, y las estrellas brillarán a tu alrededor. (p. 12)

Es de rigor subrayar la importancia de estos personajes que hacen lazo con la institución del saber, que cumplen la función de intermediarios, en el sentido que lo plantea Kaës (2010). La fuerza de estos influjos reside en la generosa inversión libidinal puesta en juego. La emoción del tío Edmundo al descubrir la precocidad de Zezé y su conquista intelectual es por demás elocuente.

Algunos docentes suelen desempeñar esta función de intermediación con la cultura, despertando en el aprendiz una corriente afectiva que puede persistir a lo largo de toda la vida. En tales situaciones la educación es, como señala Paulo Freire (1998), una experiencia de mutua afectación.

Nada de esto parece haberle sido ajeno al fundador del psicoanálisis cuando escribió un trabajo para una compilación destinada a celebrar el 50° aniversario de la fundación del colegio al que concurriera en calidad de alumno entre 1865 y 1873.

Como psicoanalista debo interesarme más por los procesos afectivos que por los intelectuales, más por la vida anímica inconciente que por la consciente. El sacudimiento que me causó el encuentro con mi antiguo profesor de la escuela secundaria me advierte que debo hacer una primera confesión: No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos —¿por qué no confesarlo?— lo extraviaron así para siempre. (Freud, 1914/1991, p. 248)

## EPÍLOGO

*¿Para qué valdría la pasión [acharnement] de saber si solo  
asegurara la adquisición de conocimientos y no de alguna manera  
—y tanto como se pueda— el extravío de aquel que conoce?*

M. Foucault, El uso de los placeres

La construcción de un nuevo lector y los procesos alfabetizadores en general requieren que el lenguaje escrito ocupe un lugar valorado por las culturas y subculturas de procedencia de los referentes adultos. En otras palabras, demanda que la lectura habite un sitio elevado en el conjunto de ideales de los adultos en cuestión. De este modo, se convierte para el niño en un ideal a conseguir, siempre que se lo proyecte como alcanzable. Con frecuencia, la historia de la relación con el lenguaje de padres o figuras sustitutas deja marcas indelebles en sus descendientes.

Los procesos identificatorios de estos descendientes tienen una destacada participación en esta larga y compleja odisea del conocimiento. Del lado del niño —investido su pensamiento y anticipado su porvenir por el otro—, toma prestados los ideales y la potencialidad simbolizante de los otros también investidos (Hornstein, 1988/2003).

Es este un buen momento para concluir. Al cerrar esta presentación, en ausencia de palabras ajenas, cada uno podrá buscar al tío Edmundo en su propia historia o en la historia de otros niños y jóvenes que Zezé seguramente evoca. Antes de terminar, sin embargo, parece oportuno volver a la escena final del primer capítulo, titulado «El descubridor de las cosas».

Zezé no entiende por qué su tío le recuerda que se llama José; tampoco conoce la historia bíblica de José de Egipto, que aquel le menciona. Dicha historia, que promete contarle cuando sea más grande, tiene que ver con un esclavo que logra escapar de su condición gracias a sus habilidades intelectuales —entre ellas, la de interpretar sueños—, convirtiéndose así en un hombre poderoso.

Como buen maestro, el tío Edmundo ha recreado el enigma una vez más, convocando la curiosidad e impaciencia de Zezé:

Me enloquecían las historias. Cuanto más difíciles, más me gustaban.

Acaricé mi caballito largo tiempo, y después levanté la vista hacia tío Edmundo y le pregunté:  
—¿Te parece que la semana que viene ya seré más grande? (p. 13) ♦

## RESUMEN

Se introduce, en primer término, un enfoque institucional que enmarca la reflexión sobre lo educativo, y se establece una distinción conceptual entre conocimiento y saber. Se vincula el saber con la cuestión psicoanalítica, relegando así la noción de aprendizaje a otros territorios teóricos. En la institución educativa, la especificidad de la mirada psicoanalítica se postula como pregunta por la relación de un sujeto con el saber, y lo escolar es concebido como un proyecto identitario a construir y transitar.

Los procesos de simbolización y subjetivación son caracterizados como soportes de esa relación con el saber. Con el fin de ilustrar algunos mecanismos psíquicos que participan de ambos procesos —*v. gr.*, los movimientos de ligazón y desligazón o los mecanismos de sustitución—, se apela a dos clásicos de la literatura, *El principito* y *Mi planta de naranja-lima*.

Se plantea, finalmente, la importancia de algunos personajes —maestros de la vida— que hacen lazo con la institución del saber, cumplen una función de intermediación y ofician como modelos identificatorios alternativos.

*Descriptores:* SUBJETIVACIÓN / SIMBOLIZACIÓN / SABER / EDUCACIÓN / CURIOSIDAD / NIÑEZ

## SUMMARY

The paper initially takes an institutional perspective as a frame for a reflection on education and then it establishes a conceptual distinction between awareness and knowledge. Knowledge is restricted to the psychoanalytic field, thus relegating the notion of learning to other theoretical fields. In an educational institution, the specificity of the psychoanalytic view consists

of asking a question on the interaction between a subject and knowledge, and the school curriculum is seen as an identification process under construction and in transition.

The processes of symbolization and subjectivation are described as the foundations for this relationship with knowledge. In order to illustrate some psychic processes implied in this relationship with knowledge, such as the movements of binding and unbinding or the mechanisms for substitution, the paper resorts to two literature classics: *The little prince* and *My sweet orange tree*.

Finally, the paper indicates the importance of some characters —masters of life— who establish a bond with knowledge, play an intermediary role and act as alternative identity models.

*Keywords:* SUBJECTIVATION / SIMBOLIZATION / KNOWLEDGE / EDUCATION / CURIOSITY / CHILDHOOD

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens*. París: Ramsay.
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Charlot, B. (2008). *El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable*. Disponible en: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/posgrados/conferencias/charlot.pdf>.
- Saint-Exupéry, de, A. (1951). *El principito*. Buenos Aires: Emecé. (Trabajo original publicado en 1943).
- Deleuze, G. (1973). *Presentación de Sacher-Masoch, el frío y el cruel*. Barcelona: Taurus.
- Enriquez, E. (1996). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Forna, P. Fustier, R. Roussillon et al., *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos* (pp. 84 - 119). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1991). Sobre la psicología del colegial. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 13, pp. 243-250). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Gil, D. (2011). Verdad, conocimiento y saber en psicoanálisis. En D. Gil, *Errancias* (pp. 97-123). Montevideo: Trilce.
- Grieco, L. (2012). *La dimensión grupal de la relación con el saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior* [tesis de maestría]. Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/tesis\\_de\\_maestria.\\_luis\\_grieco.\\_final.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/tesis_de_maestria._luis_grieco._final.pdf)

- Hornstein, L. (1988). Cura psicoanalítica y sublimación. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (ed.). (2014). *Una alternativa al fracaso escolar: Hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Kaës, R. (1996). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Forná, P. Fustier, R. Roussillon et al., *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos* (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- (2010). *Un singular plural: El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López de Caiafa, C. (1989). Aproximación a la castración en la obra de Melanie Klein. En Gil, D., Porras de Rodríguez, L. M., Brum, J. L., Casas de Pereda, M., López de Caiafa, C. et al., *La castración: Freud-Klein-Lacan* (pp. 73-98). Montevideo: EPPAL.
- Roussillon, R. (2001). *Le plaisir et la répétition: théorie du processus psychique*. París: Dunod.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39.
- Vasconcelos de, J. M. (2008). *Mi planta de naranja-lima*. Buenos Aires: El Ateneo. (Trabajo original publicado en 1968).
- Viñar, M. (1994). Notas sobre la prohibición del incesto. En D. Gil (ed.), *Antiguos crímenes* (pp. 17-26). Montevideo: Trilce.

# De la imagen al juego

## *Tecnología y clínica de tempranos con dificultades en la subjetivación<sup>1</sup>*



---

NAHIR BONIFACINO<sup>2</sup>

### INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que la tecnología está incorporada a la vida cotidiana. Los niños nacen y crecen en ambientes saturados de elementos tecnológicos, y su acceso a los mismos se ve favorecido desde muy temprana edad. Además, el atractivo de las pantallas —de la televisión, la tablet, los celulares o la computadora—, con sus colores, sonidos y movimientos, sumado a propuestas que se promocionan como dirigidas a niños de distintas edades han convertido los medios tecnológicos en un recurso que los padres suelen poner en juego frecuentemente para entretener y calmar a sus hijos pequeños.

Al mismo tiempo, la excesiva exposición de los niños a las pantallas es tema de preocupación que concierne a diversas disciplinas. Por ejemplo, reconocidas asociaciones de pediatría recomiendan a los padres limitar la exposición de sus hijos a las pantallas y hasta evitar el uso de las mismas antes del segundo año de vida. Alertan, además, sobre dificultades que pueden sobrevenir en la temprana infancia cuando el mundo virtual tiende a desplazar el interés de vincularse con otro y sugieren que, en los niños pequeños, la exposición a las pantallas sea siempre en compañía de

1 Trabajo presentado en el 30 Encuentro Interregional de Niñez y Adolescencia de FEPAL «Efectos de las tecnologías en niños y adolescentes». Buenos Aires, 21 y 22 de octubre 2016.

2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. nahir.bonifacino@gmail.com

un adulto, y no en soledad (Sociedad Argentina de Pediatría, American Academy of Pediatrics).

El psicoanálisis de niños no es ajeno a esta temática. El impacto de la tecnología en el funcionamiento psíquico infantil ha llegado a nuestros consultorios y nos genera nuevos interrogantes y desafíos. En la clínica actual, observamos niños de distintas edades que corren el riesgo de quedar prendidos a diversos medios tecnológicos. Cuando esta adhesión se da en términos extremos y en el marco de la temprana infancia, resulta interesante reflexionar acerca de su impacto en el funcionamiento psíquico y en el proceso de subjetivación.

La intención de estas líneas es abordar esta temática con material clínico de dos niños pequeños que llegan a la consulta con perturbaciones severas, a los dos años y algunos meses de edad. Previamente habían sido diagnosticados por la psiquiatría infantil con un Trastorno de Espectro Autista (TEA) y un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). En ambas situaciones, la adhesión a los videos era una constante.

En el primer caso se planteará una secuencia que tiene lugar en los encuentros iniciales, en la cual ciertos elementos de la imagen del video que captaba la atención del niño y que tendía a aislarlo de su entorno iban cobrando en el marco analítico un lugar transicional que abría el camino hacia un universo subjetivante y simbólico. El segundo material, en cambio, ofrece elementos para pensar el impacto de la tecnología en términos de sobrestimulación y sobreexcitación.

#### PRIMEROS ENCUENTROS CON FABIÁN Y SUS PADRES

Fabián tiene dos años y medio. Sus padres se muestran preocupados. Dicen que no habla, no mira a los ojos, que «parece estar en su mundo» y que «queda muy pegado al video, que es lo único que le interesa y pide insistentemente». «Si no lo dejamos, empieza a correr de un lado a otro y no lo podemos parar». «Es como una adicción, queda hipnotizado... y a veces se duerme», agregan.

Cuentan que hubo varios cambios en las personas que cuidaron a Fabián durante su primer año de vida y que a los trece meses, a partir de un nuevo alejamiento de la persona que lo cuidaba mientras sus padres

trabajaban, decidieron su ingreso a un jardín de infantes. Agregan que esta fue para el niño una etapa de mucha angustia, que no paraba de llorar y que coincidió, además, con un viaje del padre por motivos laborales, que se extendió varios meses.

Fabián entra a la primera entrevista en brazos de su mamá. En cuanto lo ubica en el suelo, él de inmediato vuelca los canastos con juguetes que están a su lado, y todo queda desparramado. Rápidamente se para y se traslada a una mesa con material de juego. Va tomando y dejando cada uno de los juguetes. Intentando establecer un contacto, me acerco, voy nombrando lo que él va tomando, lo miro a los ojos, le digo que me parece que quiere ir conociendo las cosas de acá. Pero Fabián no me mira, no da señal de registrar mi presencia, y continúa de un lado a otro, en un ritmo acelerado y con desborde de ansiedad.

Tal como anunciaron sus padres, Fabián no mira a los ojos. No busca la mirada del otro. Tampoco la de su mamá. No hay encuentro con una mirada materna que pueda libidinizar y ofrecerse como espejo y marco de contención de la intensidad de las experiencias tempranas.<sup>3</sup> Las dificultades de Fabián revelan una historia de fallos o discontinuidades, una historia de importantes desencuentros en los vínculos tempranos, que han dejado marcas significativas en su funcionamiento psíquico.<sup>4</sup>

En cierto momento, y aún sin mirarla, Fabián le lleva un juguete a su mamá, que está dentro del consultorio. Considero esta búsqueda de contacto como un gesto muy importante. Le digo que parece que quiere compartir cosas con mamá, pero dudo de la captación que tiene de mi mensaje. Toma una tacita de juguete y ubica una cucharita dentro. «¿Estás jugando a cocinar...?!», agregó en tono entusiasta. Percibo en este gesto cierto deslizamiento simbólico y se lo señalo a la mamá como un aspecto positivo.

3 «¿Qué ve el bebé cuando mira el rostro de su madre? Yo sugiero que por lo general se ve a sí mismo. En otras palabras, la madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve en él» (Winnicott, 1967/1979, p. 148).

4 El análisis de los vínculos tempranos implica siempre la concepción de que el otro protagonista de la situación originaria es un adulto, que no puede ser concebido sin tener en cuenta su dimensión inconsciente (Laplanche, 1989/2001).

Luego, de entre los juguetes desparramados, Fabián toma un carrito de dos ruedas, el cual no se puede hacer andar por sí mismo. Con la otra mano toma un autito y, con dificultad, intenta unirlos. Sentada junto a él, le digo que me parece que los quiere enganchar para que queden los dos juntos, pero que es algo difícil de hacer y que quizás necesita ayuda. Sostengo estos juguetes junto con él y le muestro cómo hacerlo. Fabián me mira fugazmente por primera vez y deja los juguetes en mi mano, mientras observa cómo los engancho como él pretendía. Se los devuelvo unidos. Hace rodar el carrito y el auto, y pienso en su necesidad de *engancharse* él mismo en un vínculo que lo ayude a funcionar. Hasta el momento, Fabián no ha emitido sonidos y manifiesta poca gestualidad. En ocasiones queda desconectado, mirando hacia la nada.

A la segunda entrevista llega con su papá. Tira y desparrama reiteradamente los juguetes y también pedacitos de masa por el suelo. Entiendo que estas manifestaciones remiten a una vivencia de no integración.<sup>5</sup> Le digo que me muestra el desparramo, tal vez como se siente él mismo, sin frenos, sin contención. Entonces toma algunos de estos pedacitos de masa y los pega en un papel. Le ayudo a que queden pegados, haciendo más presión sobre estos después de él, mientras voy comentando. Fabián observa lo que hago y luego me da otros pedacitos de masa y mira cómo los pego. Hago un gesto de esfuerzo exagerado al presionar cada vez. Por momentos me mira fugazmente a los ojos, y sonrío. Noto que va mostrando cierta gratificación y disfruta de estos intercambios. Empiezan a circular aspectos libidinales. Le digo entonces que me parece que le gusta hacer esto juntos y que puede ser que también él necesite estar pegadito: «pegadito a mamá, a papá, para poder crecer».

Toma luego un marcador y hace trazos en una hoja con tal fuerza y descontrol que deja un agujero. Percibo que, en contraste con la unión —el pegar—, ha quedado una rotura. Me encuentro pensando en el impacto de corte y discontinuidad que pudieron tener en él las persistentes pérdidas

5 «El pequeño que no haya dispuesto de una persona que recoja sus “pedacitos” empieza con un hándicap su propia tarea de auto-integración y tal vez no pueda cumplirla con éxito, o al menos no pueda mantenerla confiadamente» (Winnicott, 1945/1981, p. 209).

de las personas que lo cuidaban y la ausencia del papá, pero me reservo esta impresión y no lo digo.

Toma el carrito y el auto que enganchamos la vez anterior y que encuentra unidos, y vuelve a desparramar pedacitos de masa. Levanto uno de estos pedacitos del suelo, moldeo una pelotita y se la ofrezco. La toma en su mano, me mira fugazmente y sonrío. Luego es él quien pone un pedacito de masa en mi mano y aprieta con gesto de fuerza, como yo había hecho anteriormente con la masa en el papel. Entiendo que quiere adherirla en mi mano. Se va generando la posibilidad de un vínculo.

Me centraré a continuación en el tema que nos convoca, a través de una secuencia que se da en las sesiones iniciales, en la cual ciertos elementos de la imagen del video que centraba la atención de Fabián y que lo aislaba de su entorno van siendo incorporados al marco analítico en forma lúdica y dan lugar en el niño a un movimiento simbólico y creativo.

#### LA IMAGEN EN LA PIZARRA: APARECER-DESAPARECER

En el tercer encuentro, Fabián ensaya trazos fuertes en la pizarra, y cuando ya no queda espacio libre, el papá borra, y él otra vez empieza a rayar. Después de varias veces, es el propio niño quien borra. «Hacés aparecer y desaparecer cuando tú querés», le digo. Entiendo que este es un movimiento muy importante, que al modo del *fort-da* (Freud, 1926 [1925]/1976) recrea la alternancia presencia-ausencia, con un valor estructurante para el psiquismo temprano.

En sesiones siguientes, Fabián reitera esta actividad. En cierta ocasión, temiendo quedar en algo repetitivo, tomo un marcador y, anunciando lo que voy a hacer, dibujo algo.<sup>6</sup> «¿A ver si esto te gusta...?», le pregunto mientras hago un autito. Él mira, espera que termine y luego borra en forma

6 En la captación contratransferencial también tienen lugar las teorías que, incluidas en la mente del analista, calladamente operan como marco de referencia y dan lugar a hipótesis de trabajo y a modalidades de la técnica. En este sentido, considero un aporte enriquecedor la idea de que las condiciones que posibilitan la simbolización y la subjetividad tienen fuertes raíces en el sostén por parte del ambiente (Winnicott, 1945/1981), un sostén en el que el modo de presencia del objeto-analista adquiere un lugar fundamental, en tanto la actividad del mismo se revela como un elemento necesario para promover en el sujeto procesos primarios de simbolización (Roussillon, 1999).

enérgica. «¡Uy! ¡No te gustó!», digo con gesto y tono de exagerado desagrado. Fabián se detiene, me mira y se hace una pausa, que entiendo como de expectativa. Se genera entonces una secuencia en la cual yo dibujo, él mira, luego borra, y espera que dibuje algo más. Disfruta de esta actividad.

En cierto momento, el papá, muy atento a estos intercambios y siguiendo mi iniciativa, toma un marcador y dice que va a dibujar algo que sabe que a Fabián le gusta mucho. «Es el barco de Kevin, el dibujito que Fabián pide siempre en el video y que se enoja mucho cuando lo apagamos», agrega. Fabián queda sorprendido con la imagen que aparece en la pizarra. Alentado por algunas preguntas que voy haciendo, el papá va agregando detalles al dibujo: el tesoro, el ancla, y los va mencionando. Fabián observa interesado. Borra algunos detalles que parecen no gustarle, y a la vez señala ciertos sectores del barco dibujado, en los que el papá capta la ubicación de algún objeto, que también agrega: la vela, el timón. Acompaño esta secuencia con intervenciones descriptivas y con otras que van dirigidas a libidinizar el vínculo entre padre e hijo, destacando cuánto conoce el papá a Fabián y cuánto sabe de lo que le gusta.

En sesiones siguientes, Fabián entra corriendo, va directamente a la pizarra y le da al padre un marcador, buscando reiterar esta actividad, en la cual participa activamente con mucho interés. Señalo sus iniciativas, su invitación al papá, y hago preguntas que promueven otros detalles en el dibujo y que van generando nuevos encuentros entre padre e hijo. Los intercambios a propósito del barco se van enriqueciendo con nuevos elementos, y el propio protagonista, *Kevin*, comienza a ser parte del repertorio dibujado por el padre. Luego, a instancias del papá o de Fabián, a la escena en la pizarra se incorporan algunos juguetes, entre los cuales hay un muñequito que representa a *Kevin*, y que Fabián va ubicando en distintos lugares del barco dibujado: frente al timón, sobre al mástil, etc. El espacio plano de la pizarra paulatinamente se va transformando en escenario de juego y va dando lugar a variados despliegues.

#### DE LA IMAGEN AL JUEGO: RECONOCERSE EN EL OTRO

En una sesión posterior, Fabián intenta pegar pedacitos de masa en una hoja, pero está dura y no queda adherida como él pretende. Le digo que

tenemos que darle *calorcito* para poder jugar y, ablandándola entre mis manos, formo una bolita que ubico frente a él, sobre la mesa. Con otro trozo queda formado un pequeño cilindro. Fabián me mira expectante. «Acá hay una pelotita que está más blanda para poder jugar, y acá hay como una viborita», le digo. Sin embargo, él toma rápidamente el cilindro de masa, se traslada corriendo a buscar al muñequito que representa a *Kevin* y coloca un extremo del cilindro en la mano del muñeco. Lo toma en su mano y me lo muestra. «¿Es como una espada?», le pregunto, francamente sorprendida por la creatividad de esta iniciativa.

El papá, también sorprendido, dice que Kevin tiene una espada. Fabián entonces mueve el brazo del muñeco, generando el movimiento de la *espada* de masa. Lo noto contento. «¡Qué buena idea! —le digo—. ¡Hiciste la espada de Kevin!». Me mira brevemente y sonrío. Luego es él mismo quien toma el cilindro de masa en su manito y también lo mueve para uno y otro lado, como había hecho antes con el muñeco. «¡Ahora sos tú el que tenés la espada! ¡Como Kevin...!», le digo mientras lo veo jugar.

Considero esta escena como un ejemplo paradigmático de ciertos movimientos que tienen lugar en el trabajo con tempranos con dificultades de subjetivación. Al igual que la masa dura y fría, que Fabián no podía utilizar y que tomé en mis manos para darle calidez y poder moldearla, en la proximidad libidinal propia del vínculo transferencial, lo frío, lo distante afectivamente, se vuelve cálido, y lo duro —lo fijo, lo estático— se vuelve maleable y transformable, dando lugar a esbozos de un universo simbólico en el cual el objeto se inviste de significados potenciales. La riqueza de este acto creativo de Fabián está dada, además, por la implicancia de representaciones relativas a una imagen corporal y a la posibilidad de identificarse con una figura humana y reconocerse en el otro.

Al despedirnos, Fabián va a la puerta corriendo con su manito apretada con fuerza. Veo que ahí se lleva el muñequito sosteniendo la *espada* de masa. Durante algún tiempo, este personaje lo acompañará de casa al consultorio y ocupará un lugar central en diversos despliegues, entre los que se me destaca un juego en el cual Fabián esconde el muñequito y luego de comprobar reiteradamente que lo busco y lo encuentro, entonces se esconde él en el mismo lugar, disfrutando de la expectativa de ser encontrado.

Es obvio decir que con Fabián y sus padres hay un largo camino por recorrer, pero entiendo que estos movimientos significativos que se dan en el marco analítico van dando cuenta de la posibilidad de adquisición de nuevos recursos para procesar las experiencias. En el material expuesto se va dando una secuencia en la cual el niño va pudiendo salir de la fijeza de la imagen del video que lo atrapaba y lo asilaba, transitar por la imagen creada por el padre en el dibujo de la pizarra y, finalmente, crear él mismo la *espada* de masa como atributo que caracteriza al personaje con el que luego se identifica.

¿Qué generó esta posibilidad de transitar desde un lugar de «espectador», bajo el efecto casi hipnótico que —de acuerdo al relato de los padres— generaba en él el video, a «habitar» el personaje, reconocerse en el protagonista y crear a partir de este? O, en otras palabras: ¿cuáles son las condiciones que posibilitan que la imagen del video se torne un objeto transicional (Winnicott, 1951/1981) que permite desplazamientos que enriquecen la experiencia?

Intentaré ir acercándome a estas interrogantes desde aportes que provienen del estudio de las interacciones tempranas y de los vínculos tempranos y la intersubjetividad.

#### FALLOS EN EL VÍNCULO TEMPRANO: SOBRESTIMULACIÓN Y RETRAIMIENTO

Como he planteado en un trabajo previo (Bonifacino, 2014), aportes que provienen del estudio del vínculo temprano y del nivel observacional de las interacciones primarias me han resultado de gran valor para la clínica de niños pequeños con dificultades en la subjetivación.<sup>7</sup>

7 Entiendo que la constitución del sujeto psíquico deviene en términos intersubjetivos y que, en el proceso de subjetivación —es decir, de llegar a percibirse como sujeto de las experiencias, con la representación de un cuerpo propio y con la posibilidad de utilizar el lenguaje enunciado en primera persona (yo)—, están implicados la adquisición y el despliegue de las funciones yoicas: el lenguaje, la motricidad, la atención, la capacidad de pensar, entre otras. Desde mi perspectiva, estas funciones se construyen en el marco de los vínculos primarios y pueden verse afectadas o interferidas por dificultades en los procesos representacionales o de simbolización (Bonifacino, 2014).

En el origen, «la excitación que viene del interior desborda», señala Laplanche (1989/2001, p. 101), y es en el marco de un vínculo de sintonía afectiva donde se generan las condiciones para la contención y el procesamiento de la misma (Fonagy, 2002; Benjamin y Atlas, 2014/2015).

En cambio, cuando hay dificultades en la sintonía afectiva de la diada, la presencia materna, asociada a respuestas desconcertantes o abrumadoras, se convierte en sí misma en fuente de sobrestimulación y ansiedad (Benjamin y Atlas, 2014/2015), condición que genera en el sujeto incipiente defensas primarias de retracción (Guedeney, 1997), desconexión o huida de un vínculo, que en lugar de resultar organizador y estructurante, como es necesario, sobreviene, en cambio, perturbador (Benjamin y Atlas, 2014/2015).

Considero estos aportes como un posible punto de partida para pensar la adhesión de Fabián al video. Del relato de los padres surgen dos imágenes contrapuestas del niño: por un lado, el correr ansiosamente de un lado a otro con desasosiego, lo cual podría dar cuenta de dificultades en la contención de los impulsos y de las experiencias emocionales, y por otra parte, la exposición sostenida ante la pantalla, que da por resultado la calma, con el *aplacamiento* de la excitación.

Desde esta perspectiva, considero que la adhesión de Fabián al video podría ser pensada como refugio o *desconexión* de un marco relacional con sostenidas discontinuidades y pérdidas que ocasionaban en él un efecto perturbador. Y, al mismo tiempo, ¿implicaría también esta *desconexión* una suerte de distanciamiento de un mundo interno con experiencias emocionales que por su intensidad, por la precariedad de recursos del psiquismo temprano y por la soledad frente a las mismas, resultan abrumadoras para su procesamiento psíquico y se manifiestan, en cambio, como tensión física, en la acción de correr ansiosamente con rumbo incierto?

Otro aspecto a considerar refiere a los estímulos que provienen de la propia imagen de la pantalla. ¿Cómo pensar su impacto en el psiquismo temprano? ¿Por qué el video, con sus propios estímulos de movimiento, sonido y color, genera en Fabián un efecto apaciguador y no se convierte, en cambio, en fuente de mayor excitación? Es decir, ¿por qué a más estímulos no sobreviene más excitación, como tal vez podría ser esperable?

En el estudio de las interacciones tempranas, se ha identificado un recurso natural que se pone en juego desde los primeros tiempos de vida

para regular el impacto de los estímulos cuando estos exceden su capacidad de procesamiento (Brazelton, 1995; Guedeney, 1997). Diversos autores plantean que ante el exceso de estímulo, al modo de una barrera defensiva, se genera un repliegue, que, en su máxima expresión, conduce al estado del dormir.

Considero que sería posible pensar en estos términos el *efecto apaciguador* que, de acuerdo al relato de los padres, el video tiene en Fabián. Es decir, entiendo que si bien la adhesión al video podría ser concebida como un recurso de «huida» en relación con un entorno perturbador y la intensidad de las emociones, sin embargo, al mismo tiempo, este estaría exponiendo a Fabián a estímulos que podrían resultarle abrumadores o en exceso, ante los que sobreviene el «adormecimiento», a modo de protección ante los mismos.

#### DEL EXCESO

Quisiera ampliar este aspecto de la sobrestimulación, o del exceso de estímulo, que puede generar la exposición ante la pantalla en los niños pequeños; para esto, me resulta interesante recurrir a un breve recorte del material clínico de Tiago, un niño que llegó a la consulta cuando tenía dos años y ocho meses de edad, con importantes dificultades en su funcionamiento y un diagnóstico de TGD. Su atracción por las películas, los videos y, luego, los juegos electrónicos fue en él recurrente a lo largo de su análisis.

En el marco de un proceso de tres sesiones semanales y a medida que iba adquiriendo un lenguaje comunicacional, Tiago relataba insistentemente escenas de películas que veía. El impacto que estas escenas ocasionaban en él se reflejaba en un aumento progresivo de la ansiedad que acompañaba su discurso, en cierta desorganización de este y en movimientos automáticos y de tensión que surgían en sus extremidades.

Avanzado el análisis y ya con recursos gráficos, dibujaba en forma reiterada secuencias de películas y videojuegos, al modo de *pantallas*. Yo entendía estos relatos dibujados en el marco de la repetición necesaria para la elaboración (Freud, 1926 [1925]/1976) y el procesamiento de estímulos que impactaban en el psiquismo precario del niño desbordaban su capacidad de integrarlos como experiencias subjetivas.

En el curso de una buena evolución y con cinco años de edad, un día Tiago llegó a la sesión con notorio malestar y marcados gestos de tensión, como hacía mucho tiempo no manifestaba. Con inquietud y en un ritmo acelerado, me cuenta que estaba jugando al *play-station*, pero que ya no se puede usar más porque la tele tiene el vidrio roto.

Yo la rompí —dice— porque soy un estúpido... Estaba jugando con el *play*... y hacía siempre esa misma música *tac, tac, tac, tac, tac, tac, tac, tac* —repite insistentemente una misma tonada, que yo escucho como el ruido de un martilleo, mientras su angustia va en aumento—. ¡¡No aguantaba más escucharlo!! —agrega, subiendo el tono de voz a la vez que estalla en llanto, mirándome a los ojos y transmitiendo un intenso desamparo—. ¡Y lo tiré a la tele, y paró...! Porque se rompió el vidrio de la tele... ¡Y ahora no se puede usar más...! ¡Me hace sentir odio a todos! ¡Eso me hace sentir!

Hasta aquí es el material a compartir. Entiendo que Tiago, con recursos que le permiten dar cuenta de sus vivencias, puede expresar con palabras lo «inaguantable» o «incontenible» del exceso de estímulos. La acción de tirar el *play-station* contra el televisor surge como recurso desesperado, extremo, para dar fin a la excitación y la ansiedad que despertaba en él esta actividad y que no podían ser contenidas psíquicamente. También Tiago alude a su percepción de adultos que no lo protegen de la intensidad de estas vivencias y del odio que le genera su desamparo frente a estas.

#### A MODO DE CONCLUSIONES

Al plantear la temática precedente en estos términos, no es menor mi referencia al material de dos niños con perturbaciones severas que, desde mi perspectiva, remiten a sostenidos desencuentros en los vínculos tempranos. No en todos los niños el acceso a la tecnología, y tal vez ni siquiera su uso en exceso, tiene las mismas significaciones e implicancias. Sin embargo, en acuerdo con Jessica Benjamin (Benjamin y Atlas, 2014/2015), tiendo a pensar que cuando ha habido dificultades importantes en la contención y el procesamiento de la excitación temprana, entonces lo no contenido —lo que la autora menciona como «el exceso» de las experiencias tempranas—

«conduce probablemente a ansiedad e incapacidad de tolerar cualquier tensión, o el afecto excitado» (p. 54), experiencias que entonces —agregó— adquieren un valor desorganizador para el funcionamiento psíquico.

Una pregunta que me surge en cuanto a la adhesión a la tecnología en estos pacientes con patología temprana es acerca de si la misma debería ser concebida como causa o consecuencia de las dificultades de estos niños para establecer un contacto y para relacionarse con los demás. Es decir, en estos casos, la adhesión a la pantalla ¿es causa o consecuencia de las dificultades en el proceso de subjetivación?

Yo diría que es ambas cosas. Entiendo que, por un lado, esta adhesión opera como refugio o «desconexión» ante un vínculo que fracasa en el procesamiento de la excitación, pero, al mismo tiempo, se convierte en sí misma en fuente de estímulos que sin la presencia de otro para su procesamiento pueden resultar abrumadores y generar un mayor repliegue.

En términos de Benjamin (Benjamin y Atlas, 2014/2015), podría plantearse que la adhesión a la pantalla obtura la invitación al otro, pero ¿es esta una invitación o una búsqueda que en el marco de las patologías a las que hago referencia se encuentra bloqueada por la experiencia de que toda excitación —todo despertar corporal y afectivo— es peligroso e incontentible en la relación con el otro?

Volviendo a la clínica, a Fabián y a la escena de la *espada*, entiendo que es en la proximidad afectiva propia del vínculo transferencial —pieza fundamental del proceso analítico: el «vivir y sentir juntos» o «la mutualidad de la experiencia», en términos de Winnicott (1969/1991)— donde se genera una experiencia de contención y regulación de la excitación y los afectos que permite transformar la excitación en comunicación y juego simbólico. ♦

## RESUMEN

En la clínica actual, recibimos niños de distintas edades que corren el riesgo de quedar prendidos a diversos medios tecnológicos. Cuando esta adhesión se da en términos extremos y en el marco de la infancia temprana, resulta interesante reflexionar acerca de su impacto en el funcionamiento psíquico y en el proceso de subjetivación.

Abordamos esta temática basándonos en el material clínico de dos niños que llegan a la consulta con dos años y algunos meses de edad, y presentan severas perturbaciones en su funcionamiento. Previamente habían sido diagnosticados por la psiquiatría infantil con un trastorno de espectro autista y un trastorno generalizado del desarrollo. En ambas situaciones, la adhesión a los videos era una constante.

En el primer caso, se plantea una secuencia en la cual ciertos elementos de la imagen del video que captan la atención del niño y que tienden a aislarlo de su entorno van cobrando en el marco analítico un lugar transicional que abre el camino hacia un universo subjetivante y simbólico. El segundo material, en cambio, ofrece elementos para pensar el impacto de la tecnología en términos de sobreexcitación.

*Descriptores:* TECNOLOGÍA / SUBJETIVACIÓN / JUEGO / DESARROLLO TEMPRANO / IMAGEN / MATERIAL CLÍNICO / TRANSFERENCIA / AUTISMO

## SUMMARY

In our present clinical practice, we receive children of different ages who run the risk of being caught by different technological devices. When this trapping is extreme and it takes place during early infancy, it is worth reflecting upon its impact on the child's psychic functioning and on the development of his subjectivity.

This paper approaches the subject based on clinical material from two children who come to consultation being two years of age and presenting severe disturbances in their mental functioning. Previously they had been diagnosed by child psychiatrists as suffering from Autistic Spectrum Disorder and Pervasive Developmental Disorder. In both situations the attraction of the videos was a constant feature.

In the first case, we can observe a sequence in which certain elements of the video images that caught the child's attention and tend to isolate him from the environment, in the psychoanalytic setting, gradually gain a transitional place that opens the path to a subjective and symbolic universe. The second case proposes a reflection on the impact of technology in terms of over-excitement.

*Keywords:* TECHNOLOGY / SUBJECTIVATION / PLAY / EARLY DEVELOPMENT / IMAGE / CLINICAL MATERIAL / TRANSFERENCE / AUTISM

## BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, J. y Atlas, G. (2015). Lo demasiado de la excitación: La sexualidad a la luz de los excesos, el apego y la regulación afectiva. *International Journal of Psychoanalysis en Español*, 1, 45-74. (Trabajo original publicado en 2014).
- Bonifacino, N. (2014). Avatares del devenir sujeto: Clínica psicoanalítica con tempranos. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 119, 57-73.
- Brazelton, T. B., Tronick, E., Adamson, L., Als, H. y Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. *Ciba Foundation Symposium*, 33, 137-154.
- Fonagy, P. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Nueva York: Other Press.
- Fonagy, P. y Target, M. (2007). Playing with reality 4: A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88(4), 917-937.
- Freud, S. (1976). Inhibición, síntoma y angustia. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20, pp. 71-160). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926 [1925]).
- Guedeney, A. (1997). From early withdrawal reaction to infant depression: A baby alone does exist. *Infant Mental Health Journal*, 18(4), 339-349.
- Laplanche, J. (2001). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1989).
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, divaje et symbolization*. París: PUF.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39.
- Target, M. (2013). *La regulación del afecto*. Trabajo presentado en el 48 Congreso de IPA, Praga.
- Tronick, E. (1978). The infant response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1-13.
- Winnicott D. W. (1979). Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En D. W. Winnicott, *Realidad y juego* (pp. 147-155). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1967).
- (1981). Desarrollo emocional primitivo. En D. W. Winnicott, *Escritos de pediatría y psicoanálisis* (pp. 204-218). Barcelona: Laia. (Trabajo original publicado en 1945).
- (1981). Objetos y fenómenos transicionales. En D. W. Winnicott, *Escritos de pediatría y psicoanálisis* (pp. 313-330). Barcelona: Laia. (Trabajo original publicado en 1951).
- (1991). La experiencia de la mutualidad entre la madre y el bebé. En D. W. Winnicott, *Exploraciones psicoanalíticas 1* (pp. 299-310). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).

# El niño, la ignorancia y el psicoanálisis



JULIO MORENO<sup>1</sup>

En *Lecturas de la infancia*, de Jean-François Lyotard (1997), se lee este comentario: «Los niños aportan al mundo de lo que es, el asombro de lo que, por un instante, no es nada todavía» (p. 72), fragmento que se refiere al empuje absolutamente humano a producir novedades radicales, incluso por fuera de la envoltura tantas veces asfixiante de las cadenas que relacionan las causas con los efectos. Este empuje puede notarse con particular evidencia en los niños cuando aún no han sido embretados por el «aporte cultural», algo a lo que alude Nietzsche en sus *Consideraciones intempestivas*<sup>2</sup> (1873-1876/2006) y también Jorge Luis Borges cuando en «La creación y P. H. Gosse», de 1941, dice «Dios acecha en los intervalos» (p. 29). Yo diría que el acontecimiento (el milagro, lo fuera de catálogo) acecha en los *inevitables* intervalos que subsisten a pesar de que nuestras concepciones pretenden insistentemente conformar una ceñida cadena entre las causas y sus efectos. Cadena que, por suerte para lo creativo de los humanos —y para desgracia del *rigor de la ciencia*—, nunca es suficientemente saturada y no logra taponar todas las *roturas* y discontinuidades que no rara vez preanuncian, y preceden, novedades radicales. Y lo hacen donde los enlaces asociativos y forjados por lo cultural no están *demasiado* saturados: en las zonas de inconsistencias que a veces se muestran solo como *impasses* y otras nos lanzan hacia rutas no previamente transitadas.

1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. julmoreno@gmail.com

2 En la «Segunda consideración», afirma que lo extemporáneo o intempestivo adquiere fuerza cuando actúa en contra del tiempo que lo gestó, es decir, del influjo asfixiante de la Modernidad.

Aun así, la buena noticia es que esas discontinuidades, a pesar de nuestra racionalidad empecinada, siempre están y que, vistas desde fuera de nuestra antropomórfica sabiduría, parecen surgir «de la nada». No importa para eso si el punto de partida de esa creación es un calco o un mapa. El calco, como la conexión, es patrimonio de lo que llamé *lo animal del humano*, lo «aperto» que aún nos habita (y que lo usan en forma intensiva los animales no humanos); en cambio, la asociación y el mapa abren caminos en los que puede emerger lo que he llamado *lo humano del humano*: el embate del humano para atravesar zonas de inconsistencia, rupturas en la cadena asociativa, reformulando lo que solemos llamar *la realidad*.

De todos modos, en los contactos del humano con lo otro desconocido, interviene *siempre* (aunque en diferentes proporciones) tanto lo que he llamado *conectivo* como lo *asociativo*. A pesar de ello —particularmente, en la Modernidad—, ha habido un olvido —que también podríamos pensar como una activa exclusión— de la *conexión*, esa captura un poco animal y un poco mágica que prescinde de (en rigor, las *ignora*) representaciones y transita por fuera de los caminos ya recorridos por los mandatos de la cultura. La eclosión mediática de estos últimos años —que ha producido una preponderancia mayor de la imagen, de la inmediatez, de la obsolescencia y de la posibilidad de prescindir de la escritura y hasta del razonar (de ahí aquello de *generación post-alfa* de la que habló Berardi en 2007) para conducirnos por el mundo— ha incidido decididamente en que *la conexión* sea un disparador privilegiado.

Por ello, ese *los niños aportan al mundo de lo que es, el asombro de lo que por un instante no es nada todavía* de Lyotard se relaciona con el hecho de que los niños (sobre todo los de muy corta edad) vivan en un mundo en el que preponderan la conexión y la ignorancia sin censura (*i. e.*, pueden no tener en cuenta las explicaciones oficiales de la apretada secuencia de causas y efectos). Aun así, el entorno social, la escuela, la sociedad y la cultura pronto harán que ese pequeño humano-animal, un bebé, se transforme en un humano, un *formador de mundo*, como llama Heidegger al humano por disponer de representaciones para *calcular*.

Esto trae a la palestra el hecho (tal vez olvidado) de que los humanos estamos o permanecemos un poco aislados —por acción de la palabra y el encierro que habitamos en el mundo de los significantes— de la conexión

directa con el entorno, sin mediación de la representación de lo que en una época nos precedió como animales y que —no conviene que lo olvidemos— aún nos habita aunque hagamos lo posible para silenciar sus manifestaciones.

El niño de muy corta edad, el *infans*, está «abierto» a los objetos aún no representados como los adultos creemos que debe hacer todo humano. Creemos que debemos llamar a las cosas por *su* nombre, un nombre compartido con el entorno familiar y social que genera la restrictiva idea de que cada cosa puede ser contenida y encerrada por *su* —notar la arbitrariedad del *su*— nombre, que viene adherido a una lógica, como si nombre y cosa, representación y representado se implicaran biunívocamente. Univocidad artificial que compete con la que podría surgir en la inmanencia absoluta (Agamben, 2005). Ese es el paso inicial e ineludible para lo que solemos llamar *entender*. Este *logro* —así lo sentimos y evaluamos los adultos— que acompaña el ingreso del pequeño al mundo de los adultos interrumpe —o, al menos, interfiere— el ingreso de lo radicalmente nuevo de los descubrimientos del pequeño al favorecer el tránsito de encontrar por caminos ya recorridos respuestas que cuentan con el elogio de la comunidad a la que está ingresando. Es decir, se saturan las interrupciones de las que hablábamos y se silencian actos creativos. El niño muy pequeño no ha hecho aún la transición que implica construir una suerte de mapa con signos (mapa con el que él poco a poco va componiendo y copiando el acervo cultural) de representaciones de lo que habita; sin embargo, puede contar con *conexiones*, cartografías hechas a partir de sensaciones y trayectorias que pronto, para bien o para mal pero inevitablemente, reformulará (o le reformularán) a fin de que, de algún modo, esté de acuerdo con las coordenadas generales de los mapas que gobiernan las relaciones de su entorno (primero y principalmente, con su madre, y pronto, en relaciones atravesadas desde el inicio por el ambiente familiar y social, que culmina con la apropiación de su tránsito por la escuela). Si «todo anda bien», se convertirá en un niño-adulto disciplinado.

Quizás el hecho de que el niño muy pequeño no posea el dominio de las herramientas básicas de la asociación (las representaciones, la palabra, los sentidos consensuados) a pesar de estar, aun desde antes de nacer, *bañado* por el lenguaje de su entorno, le permite incursionar con cierta libertad por lo que tiene el privilegio de *no ser nada todavía*. Como si esa desprovisión despejara o hiciera más fácil el caminar sin mapa, la conquis-

ta del pronto evanescente universo conectivo que no tiene formatos *dados* de antemano, pero es notablemente apto para las posibles creaciones desde la nada. Los autistas suelen seguir más que la población no autista (la, así llamada, *población normal*) en ese universo conectivo y, por ello, pagan un importante precio; sin embargo, tienen una no siempre percibida gloria: la de poder recorrer caminos más propios, alejados de lo convencional, como lo anticipó Deligny (2015), porque el tránsito por lo ya representado ahoga *casi* todo (como un agujero negro, una sobredecodificación capaz de extinguir cualquier pretendida originalidad) brote de lo singular que en sus primeros encuentros produce el pequeño. Algunas de estas luces creativas pueden perdurar y ser fuente de creaciones duraderas. Otras, seguramente la gran mayoría de las llamas desprendidas de esos chispazos creativos, son apagadas o expulsadas por el entorno social, que entiende que lo único que vale es el sentido consensuado.

Ya cuando adultos, pensamos e interactuamos con el afuera desde algo que entendemos y que solemos llamar *sujeto*, *individuo* o *yo*, que guarda celosamente un tesoro valioso, un baluarte desde el que *entendemos* (es decir, creemos entender) los objetos que nos rodean y que solemos llamar *el mundo en que vivimos*, lo cual incluye a nuestros semejantes. Sujeto y objeto tejen así una relación de *sujeción* bajo concepciones que Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980/1994) llamaron *molares*. Estas tejen una división y al mismo tiempo una unión insoslayable entre los sujetos y «sus» objetos.

Sin embargo, los autores mencionados nos hablan también de aspectos *moleculares* vigentes en el mundo en el que vivimos. Para ellos, la fuente de lo molecular está más allá de la concepción molar de sujeto diferenciado y confrontado con los objetos —como lo pensó Descartes—, constituyendo lo que podría llamarse *servidumbre maquínica*. Para esa servidumbre, los individuos son como piezas de máquinas que no controlan ni dominan.<sup>3</sup>

3 Esto es análogo al hecho de que los individuos biológicos son simples portadores de genes, los que de últimas “decidirían” el accionar de los cuerpos que los contienen. Como ha explicado Dawkins (1976/2000), cada individuo biológico está dominado por una suerte de máquina que obedece los intereses de sus genes, intereses que solo tienen una aspiración: reproducirse. Es por ello que los genes *usan* a los individuos que los portan para asegurar su propagación y su supervivencia. La lógica de la genética ejercería una *servidumbre maquínica* sobre los individuos biológicos.

Como seguramente han escuchado decir (a Isidoro Berenstein le encantaba esta frase), el niño se parece más a su época que a sus padres, lo cual estaría de acuerdo con que en diferentes épocas haya diferentes sujeciones sociales y servidumbres maquínicas de estofa molecular que dominan la presentación de las producciones subjetivas más allá de la sujeción molar con la que solemos entender —en una relación causa-efecto— los efectos de la crianza en la que los *sujetos* padres y los *sujetos* maestros modelan o hacen la subjetividad de los *objetos* niños.

De este modo, uno de los ángulos más esclarecedores para acercarse a la realidad del niño lo constituye su relación con la *ignorancia*. Para evaluarla es conveniente examinar la distancia que separa el *ignorar* del *desconocer*, tanto en el saber cotidiano como en el de religiosos y filósofos, aun cuando a pesar de ello se los suele presentar como sinónimos.

Los diccionarios corrientes mencionan tres significados de *ignorar*: 1) Simplemente desconocer algún motivo o alguna relación, como, por ejemplo, en la frase «*Ignoro* cuál puede ser el valor monetario de esta pieza de antigüedad». 2) No hacer caso a alguna consigna consensuada, como en «*Ignoras* el reglamento para beneficiarte». 3) No tener en cuenta a alguien, actuar como si no estuviera presente: «Cada vez que digo algo que no le gusta, me *ignora*».

Los tres casos expresan una vacilación entre hacer como si aquello a lo que se refieren (el valor, el reglamento, la persona) no existiera. Aunque, a juzgar por su alusión en las frases, pareciera que *eso* existe o que al menos podría existir. *Ignorar*, de todos modos, tiene en el lenguaje coloquial más bien una connotación peyorativa o denigratoria, como si fuera un insulto, lo cual se refleja en la calificación del tipo: «Eres un ignorante».

Pero hay otros usos del *ignorar* en la religión y la filosofía.

Expresa Nicolás de Cusa en su famoso texto *La docta ignorancia* (1440/1966) que *ignorancia* no es indiferencia ni desconocimiento, sino la actitud necesaria para que una mente enfrente su finitud frente a lo infinito del universo y de Dios. La ignorancia instruida o docta no es de fácil acceso porque la mente naturalmente se siente atraída por conocer, por las representaciones, más que nada, por conocer lo que creemos importante, y no por lo que consideramos incomprendible. Pero lo verdaderamente sabio para Nicolás de Cusa es el reconocimiento de quien se percata de que, por

más que se esfuerce, no podrá alcanzar lo esencial ni a Dios por medio del conocimiento. Él es inaprehensible e inalcanzable, y no conviene, para llegar a él, velar esta verdad con saberes de lo establecido o por caminos ya transitados. La idea de base en esta y otras aproximaciones doctas es que el saber, lo consensuado, los catálogos que dictaminan cómo son las cosas tienen un efecto encefaleador, no nos dejan tomar contacto con lo más desnudo y esencial.

La sabiduría de la docta ignorancia no es infundida desde afuera: está dentro de uno mismo, y quien pretenda ser sabio deberá desprenderla de su propia experiencia. Hay una oposición entre la docta ignorancia y el espíritu de *búsqueda* propio del humano que se ha intensificado enormemente a partir de la Modernidad con su ideología de que no hay nada del mundo en el que vivimos que pueda darle la espalda a nuestro conocimiento y de la creencia de que siempre debemos correr en búsqueda de nuevos aportes, crecientes perfeccionamientos a los conocimientos y dispositivos que manejamos.

Para poder encontrar el verdadero conocimiento —afirma Nicolás de Cusa— hay que separarse de las características de las cosas y encontrar su esencia. Él opone el saber a la ignorancia como métodos que se han usado para indagar lo verdadero, y decididamente prefiere el segundo. Las características, las peculiaridades, los detalles velan lo esencial. Nicolás de Cusa propone buscar (yo diría *conectarse con*) lo que hace que la cosa sea lo que es, su singularidad, desprendiéndose de todo lo que no la hace única. Para ello, opino, es crucial desasirse del saber consensuado que perturba e impide examinar lo importante. Esto no debería asombrarnos: es análogo al método analítico de escuchar a un paciente. Se busca no un saber, sino el encuentro con algo sin antecedentes, un acontecimiento.

Nicolás de Cusa también especuló sobre la existencia de otros mundos, idea que fue retomada más de cien años después por Giordano Bruno, quien había leído su obra. Se planteó que dado que la imagen del mundo es imagen de Dios y, a la vez, Dios es unitario e infinito, el mundo también debería serlo. En esto se acercaba a los conceptos de la física contemporánea: si el universo no tiene fin, no existe en él un centro ni debería considerarse que es *uno*. Tanto es así que muchos consideran que el nombre más apropiado para este sería *multiverso*. Todo en él es relativo, no hay lugar

de privilegio ni quietud: todo, incluido el Sol, está en el universo en movimiento. Nicolás de Cusa ya se oponía a las consideraciones estructuralistas.

Con esta cortísima referencia a un texto de Nicolás de Cusa pretendo acercar la idea de que la ignorancia es patrimonio crucial de la *apertura* (ver *Lo abierto* de Agamben, 2002/2006) y de la sabiduría que acompaña —como disposición natural— a todos los niños, en particular a los más pequeños y menos «contaminados» con el saber que la sociedad les impone para que sean uno de sus miembros. Las ligaduras poco fuertes de la cadena asociativa, de las teorías de la causa, los intervalos abiertos son espacios privilegiados para que emerja lo extemporáneo, lo intempestivo nietzscheano que dé origen a novedades radicales. Quizás esto cuestione en algo también la educación implementada en la Modernidad (como también puede deducirse del libro de Rancière de 1987, *El maestro ignorante*), por ocluir la apertura que acompaña a la docta ignorancia. En ese sentido, el niño está siempre dispuesto a descubrir los vericuetos, las pequeñas y grandes alternativas de lo que lo rodea. Pero la presencia de los maestros no-ignorantes sino llenos de saber enciclopédico con el que pretenden inculcar a los pequeños puede apagar esa llama o cerrar la puerta de acceso a esa saber. Rancière (1987) llega a decir «¿No [será] necesario invertir el orden establecido [por los educadores clásicos] de los valores intelectuales?» (p. 25) y, más adelante, «hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia [...] y *emancipación* [cuando] [...] una inteligencia no obedece más que a sí misma» (p. 28). Semejante a lo que Heidegger dijo en *¿Qué significa pensar?* (1951/2010): un maestro es quien puede señalar al discípulo que él es quien debe aprender del alumno y no el que cree que el alumno es quien tiene que aprender de él. Algo (o mucho) de esto se está poniendo en juego en lo que podríamos llamar *la crisis de la enseñanza* en estos tiempos.

Quizás en esto puedan ayudarnos aun más desde su ángulo filosófico Martin Heidegger y, de nuevo, Giorgio Agamben.

Hay algo crucial a lo que no nos es posible llegar a través de relaciones entre lo conocido, justamente porque lo sabido tuvo como una de sus funciones velar las inconsistencias que siempre andan rondando lo singular, y por lo tanto es imposible de develar por medio de catálogos —por más amplios que estos sean— de sus particularidades. Es decir, lejos de ser el producto de causas anteriores son, como dijo Spinoza, causa de sí

mismas (*causa sui*). Es por ello necesaria la ignorancia para estar *abierto* y tomar contacto con lo que para Nicolás de Cusa es Dios, y para Heidegger y Agamben, el *dasein*, la *singular* verdad que se escapa, lo impropio, la ajenidad a sí mismo que se realiza como apertura y permite el contacto justamente con aquello donde uno no *es*: el afuera. Para el humano, lo propio, paradójicamente, es su apertura a lo más impropio de sí.

Giorgio Agamben (2002/2006) evoca a Uexküll —un texto de 1934— cuando este dijo que ningún animal puede entrar en relación con un objeto en cuanto tal. Esto contradice la creencia generalizada de que existe un mundo único en el cual se situarían todos los seres vivos, incluido el humano. Jacob Uexküll afirma que no existe un mundo unitario, es el antropomorfismo el que nos ha hecho creer que sí.

En el espacio en el que nosotros vemos moverse a los animales (como si transitaran por nuestras coordenadas habituales), ellos cursan por un medio marcado por las únicas señales que les interesan: los portadores de significado, como los llamó Uexküll, lo que Heidegger llama desinhibidores. Son semejantes los reclamos de Deligny acerca de pretender entender a los autistas como humanos equivocados.

Agamben rescata esto en su extraordinario libro *Lo abierto* (2002/2006): los portadores de significado nos permiten contactar la ajustadísima relación entre presas y depredadores o entre ambientes y habitantes no humanos, como sucede, por ejemplo, entre las arañas y las moscas. Un humano puede creer que ambos insectos se reconocen entre ellos, de hecho, arañas y moscas comparten ajustadamente un código en el que unas parecen ser el exacto complemento de las otras. Pero, como dijo Uexküll, *ningún animal puede entrar en relación con un objeto en cuanto tal*, la araña no toma contacto con el objeto *mosca* ni esta con el objeto *araña*, no se conocen en el sentido humano de tener representaciones de los objetos, como nosotros naturalmente creeríamos que harían. Solo se contactan entre sí porque son capaces de activar sus portadores de significado. Comenta Agamben que la tela de araña expresa la paradójica coincidencia de una ceguera recíproca: la mosca no ve los hilos radiales, la araña no queda atrapada en ellos y esta coincidencia da lugar al *script* de una novela que lleva ya millones de años en la escena de la naturaleza: la araña con inigualable precisión a menudo atrapa y deglute a la mosca.

Si quisiéramos comparar ambas «estrategias» —una: tomar contacto con el objeto como tal, «conocerlo», como privilegiamos los humanos adultos; otra: solo relacionarnos con portadores de significado, ignorando el objeto, no reconociéndolo por su representación—, quizá veríamos que el animal está mucho mejor en cuanto a que su contacto con los portadores de significado le permite, quizá por ser capaz de *ignorar* el objeto como tal, sus historias y causas de su ser (en cierto modo, como los autistas y los bebés), sumergirse en las marcas conectivas sin *tener por qué* ver ni *representarse* el objeto en cuanto tal (es decir, sin conocerlo desde el punto de vista gnoseológico, si bien no desconocemos el hecho de que estas afirmaciones son catalogables como antropomórficas), es decir, *ignorándolo*: está plenamente abierto al afuera. El humano, en cambio, dado que percibe el objeto en cuanto tal, repleto hasta el hartazgo de representaciones, queda privado de la potencia de lo conectivo, ciego a las marcas y abierto en el sentido de tener acceso a los objetos como tales, pero cerrado al contacto conectivo. ¿Cuál es mejor estrategia? Esta es una pregunta sin sentido. Ambas lo son, y no hay posibilidades ni de que los animales vean, se representen y recuerden los objetos al estilo humano, ni de que los humanos nos abramos a los objetos en cuanto portadores de significado.

Sin embargo, los niños hacen esa transición, al decir de Heidegger, de *un mundo pobre* (propio de los animales y de los humanos en su primérrima infancia) a un *mundo creado* (propio del humano y de los niños a medida que crecen y son «educados» por la sociedad y sus padres). Como comenta Agamben (2005), la humanización integral del animal ha coincidido con una animalización integral del hombre (p. 141); una enorme desinteligencia producida por esos dos errores. Ignorar tiene, así, dos sentidos bastante diferentes: uno, cuando es el resultado de la acumulación de representaciones ligadas a lo que se considera como sabido y que no dan lugar a nada fuera de lo ya representado —sería estar abierto a lo representacional (en trascendencia, como desde fuera del objeto), pero no *abierto a los objetos* designados—; otro, cuando quien no está saturado de saber y representaciones de... puede abrirse al *afuera*, a lo intempestivo, al «interior» de los objetos (a lo esencial, al decir de Nicolás de Cusa) sin necesidad de reconocer, representar ni seleccionar lo sabido por encima de su *conexión*... literalmente, sin prejuicios sobre el encuentro con el ente.

El modo de ser propio del animal, definido por su relación con las marcas o los desinhibidores, es lo que Martín Heidegger llama *aturdimiento*. Al estar absorbido por su propio desinhibidor, el animal no puede tener una conducta en relación con él como objeto, solo puede comportarse como absorbido en su conducta instintiva lanzada por el desinhibidor. Esa es la condición por la cual se comporta en su ambiente (pobre de mundo), pero sin representárselo, nunca puede ser formador de mundo.

Podríamos relacionar este «estar abierto y cerrado» con estar como metido, indiferenciado del objeto en contacto con él (con lo significativo o con los portadores de significado), sin poder reconocerlo como tal. Abierto (en el sentido de estar *conectado*) al afuera y cerrado al ente (sin poder representarse el objeto). Como dijo Heidegger refiriéndose a lo abierto como objeto: es aquello que ni siquiera la alondra ve.

El animal y el niño pequeño están excluidos del ámbito esencial del conflicto entre velamiento y develamiento, del mundo asociativo y representacional, ámbito en el que el adulto instruido está inmerso, y esta inmersión tiene un costo: perder las posibilidades de contactar con lo intempestivo, con lo no cognoscible que puede aportar la ignorancia.

El animal está abierto a lo que lo aturde y disloca con vehemencia cuando entra en contacto con aquello que lo lanza hacia su presa, pero no por ello podría entender (poseer la representación de) lo que del objeto lo tiene absorto (el contacto con el portador de significado). Por una parte, el aturdimiento (como la conexión) es una apertura más intensa y envolvente que cualquier conocer asociativo del humano; por otra, como el animal no es capaz de develar el objeto de sus desinhibidores, el aturdimiento le cierra las puertas al reconocimiento del objeto como ente.

Surge así la posibilidad de existir *fuera del ser*. Esto nos interesa particularmente porque los niños (particularmente los más pequeños) habitan su gran ignorancia: la infancia, su ingenuidad y su particular y amplia apertura consistiría en *dejar ser*, existiendo *fuera del ser*, lo esencial.

El punto clave de lo propio del animal no humano y de la primera infancia de la que estamos hablando no sería que el objeto se torne inexistente, sino ese *dejar ser fuera del ser* al objeto. La ignorancia está más allá del conocer y del no conocer, del develar y del no develar, del ser y de la nada. Es un estado realmente especial que va más allá de la

diferencia entre el ente y el ser, e implica no prestar atención alguna a esa diferencia.

Solo el humano adulto, provisto de su mirada pensante, *ve* o piensa el objeto representacional, es capaz de velar y develar al ente, pero por ello pierde la posibilidad de estar abierto o absorbido por la conexión a los portadores de significado. No puede conectar. El animal, por el contrario, no *ve* jamás eso abierto del objeto en tanto objeto, aunque, en realidad, *viva* a través de sus desinhibidores *en él* (quiero decir, en plena conexión con él). Está excluido del conflicto de la representación del velar y develar, pero plenamente conectado, absorbido, aturdido por los canales abiertos de la interioridad del objeto.

El niño ocuparía un lugar intermedio según su edad y su desarrollo, y quizás ese sea el vector más importante del desarrollo: comienza viviendo en lo que Heidegger llamó *pobreza del mundo* y conectando con lo que se le presenta (sin necesariamente representárselo), luego, pasa a ser un pleno *formador del mundo*, al precio de perder aquella superpotencialidad que al pequeño le confería su ignorancia.

Sin embargo, el niño suele hacer ese tránsito acompañado por los otros significativos, en particular, su madre. Así se genera una ensambladura crucial: la madre puede aportar palabras (además de sonrisas, gestos, miradas) que nombren aquello que el niño conecta. Es crucial que se dé en estos casos un encuentro particular, no que la madre nombre o califique solo con lo que ella —como adulto participante del mundo cultural, social y familiar infectado del saber convencional— quiera instruir a su pequeño, tampoco que el niño dirija por sí solo este tránsito de pobreza de mundo a formador de mundo. Debe haber algo nuevo en el encuentro que comienza a nombrarse, a jugar, a *crear* el mundo de ellos en una singularidad crucial. Esto transcurriría en lo que Donald Winnicott llamó *espacio transicional*.

El niño (particularmente, el niño muy pequeño) puede vivir de modo similar a los animales, *en* lo que lo circunda, los objetos que lo rodean y que él usa, con los que él juega como si estuviesen *dados ahí*, sin necesidad de que se los haya representado. Está *abierto* a ellos, absorbido o aturdido en ellos, sin necesidad de ocuparse ni de conocerlos. Es decir, está cerrado a ellos como objetos representables, pero abierto al hecho de habitarlos.

El niño está por fuera del enfrentamiento del sujeto al objeto del humano adulto. No busca ni necesita representarse los objetos del medio en el que vive (tampoco es correcto llamarlos objetos, son para él elementos *dados*, parte de lo que habita que está ahí, del mismo modo que un libro —como dice Deleuze— no es un libro hasta que lo leemos, no es un objeto a conocer sino a hacer experiencia). Un juguete no es para el niño un juguete hasta que el pequeño juega con él. En ese momento, *entre* el niño y el juguete se genera un-niño-que-juega y un-juguete-con-el-que-el-niño-juega. El niño no tiene una representación del juguete. Aunque resulte extraño decirlo así, previamente ni el niño ni el juguete *eran*. El *mundo* donde vive el niño pequeño está para él «abierto» a su interior sin que necesite representarse esos objetos, sin considerarlos como lo hará cuando sea adulto, como objetos conocidos y cotejables. Mientras tanto, los *ignora* como objetos cognoscibles y vive en plena inmanencia con sus experiencias, aun cuando al interactuar con ellos (transformándose a sí mismo como un niño que juega y al juguete como lo que lo acompaña jugando) exprese su emoción; emoción que, como toda experiencia, no requiere del relato para ser en el momento en que es y sí podrá serlo luego, cuando eventualmente se relate. La realidad y la ficción no se diferencian en el niño, que vive en la ignorancia y es por eso, entre otras cosas, que puede tener experiencias intensas con su imaginación.

De esto sabemos bien los analistas de niños: nada más fuera de lugar que interpretar *explicando* aquello que suponemos que el niño se representa, pretendiendo separar lo que llamamos *realidad* de lo que consideramos *ficción*. Como (también enajenadamente) hacemos los adultos que relatamos lo que ocurre *aparte* (o peor, al mismo tiempo) de vivirlo. Lo que sucede para el niño simplemente *es*. Nosotros, los no-ignorantes, somos los que pretendemos duplicar la realidad (o la ficción) entre lo que es y lo que relatamos. Partimos realidad y ficción como si fueran dos territorios separables de lo vivido. Lo más patético del tipo de interpretaciones emitidas desde un lugar puramente trascendente (por ejemplo «lo que te pasa es que sientes tal o cual cosa» o «esta muñeca evoca en ti a tu hermana o a tu madre») es que, por su docilidad, los niños pueden llegar a intentar seguir como pueden los lineamientos de esas explicaciones. Pueden llegar a obedecer (creo que siempre guardando cierta distancia de los interpretadores)

las consignas de la interpretación. ¿Habría entendido el Dick de Melanie Klein qué quiso decir ella con «tren papá y tren Dick»? ¿Habría entendido Juanito algo de la interpretación que emitió Freud con aquel «yo desde antes de que nacieras ya sabía...»? Si insistimos en que ellos son sujetos y que el lugar donde rondan, deambulan, viven está poblado de objetos que pueden tener representación y ser conocidos como tales (es decir, los llevamos de una ontología «natural» de lo dado a una gnoseología, como si les dijésemos: «Deja de vivir donde las cosas para ti son, vive donde las conozcas y las reconozcas»). Sin embargo, no querría que mis comentarios fueran entendidos *solamente* como críticas. Creo que lo ideal es que el comentario, la narrativa, la interpretación de lo que pasó sean dados principalmente por el paciente, aquel que supuestamente protagonizó la vivencia del juego o del descubrimiento. Sin embargo, eso no quita que el analista, la madre, los otros no puedan (o no ayuden) en esa tarea de narrar lo que sucedió, tomar distancia con lo puramente inmanente. Porque el niño, por sí mismo, no podría. ♦

## RESUMEN

Este trabajo expresa que, en contraposición con el sentido más popular, la ignorancia de los niños y de los animales suele tener lo que podríamos llamar *beneficios*, entre otros, la posibilidad de estar o permanecer abiertos a lo que acontece por fuera de la a veces impenetrable barrera del saber, de lo enciclopédico, y puede permitir así estar abiertos a lo que hasta entonces no era nada. Para ello, usa argumentos, basados en los niños, de lo intempestivo, del acontecimiento y de la filosofía que propulsaba una crítica al saber.

*Descriptores:* NIÑO / CULTURA / SOCIALIZACIÓN / CREATIVIDAD

## SUMMARY

The paper suggests that, contrary to the most popular common sense, the ignorance both of children and of animals, usually implies what could be called *benefits*. Among others, the capacity of being or remaining open to whatever happens beyond the impenetrable barrier of knowledge, of the encyclopedic, and it can thus allow them to be open to anything that had previously meant nothing. For this purpose, the paper resorts to arguments from children, to the untimely, to the event and to the philosophy that promoted a criticism of knowledge.

*Keywords:* CHILD / CULTURE / SOCIALIZATION / CREATIVITY

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones* (F. Costa y E. Castro, trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- (2006). *Lo abierto* (F. Costa y E. Castro, trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (Trabajo original publicado en 2002).
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Borges, J. L. (1996). La creación y P. H. Gosse. En J. L. Borges, *Obras completas* (vol. 2, pp. 28-30). (Trabajo original publicado en 1952 [1941]).
- Cusa de, N. (1966). *La docta ignorancia* (trad. M. Fuentes Benot). Buenos Aires: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1440).
- Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat. (Trabajo original publicado en 1976).
- Deleuze G. (1994). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. (Trabajo original publicado en 1980).
- (2002). *Diálogos*. Madrid: Nacional. (Trabajo original publicado en 1977).
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido*. Buenos Aires: Cactus.
- Heidegger, M. (1980). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1927).
- (2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta. (Trabajo original publicado en 1951).
- (s. f.). *Construir, habitar, pensar*. Disponible en: <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf> (Trabajo original publicado en 1951).
- Liotard, J.-F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Moreno, J. (2010). *Ser Humano, la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva. (Trabajo original publicado en 2002).
- (2010). *Tiempo y trauma: continuidades rotas*. Buenos Aires: Lugar.
- (2016). *El psicoanálisis interrogado*. Buenos Aires: Lugar.
- Nietzsche, F. (2006). *Cuatro ensayos sobre lo intempestivo*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado en 1873-1876).
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado en 1987).

# TEA: Cuando el cuerpo no dispone de metáfora



SANDRA PRESS<sup>1</sup>

mentiría  
si describiera la soledad  
como si se tratara de mi deseo intenso  
la soledad es mi enemiga  
y quiero combatirla como un excelente guerrero

Sellin Bergin

## EL CUERPO SIN REPRESENTACIÓN

La clínica del espectro autista pensada como trastorno del neurodesarrollo —Trastorno del Espectro Autista (TEA)— constriñe dentro de una concepción neurobiológica una serie de padecimientos subjetivos del niño. Nos interesa aquí darle lugar al cuerpo psíquico, además de profundizar la comprensión de estos padecimientos que exigen distinguir a los niños que disponen de recursos simbólicos de otros con severas limitaciones como las que describió Leo Kanner (1943).

El cuerpo de niños con funcionamiento autista es tomado por una experiencia traumática que ha tenido consecuencias psíquicas, como es el hecho de no haber despertado zonas erógenas que hicieran posible alcanzar representación simbólica del objeto con algún tipo de manifestación fantasmática. Fracasan así los medios discursivos que involucran las competencias simbólicas como son la comunicación, el juego y la creatividad, la búsqueda del otro, la socialización, la apetencia cognitiva, las destrezas motrices. Estas son funciones yóicas que asientan sobre una malla de re-

1 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [slpress@adinet.com.uy](mailto:slpress@adinet.com.uy)

presentaciones eróticas pro-movidas por la pulsión en el intercambio libidinal con el otro; pulsión que pulsa y cuyo destino esconde pérdida y búsqueda sustitutiva, ambición de saber acerca del cuerpo, de la sexualidad y del otro, pulsionar que promueve al fantaseo, a la investigación. Un niño que puede decir *yo soy*, que dice *no*, que juega o se angustia ha transitado un arduo *trabajo psíquico*; trabajo psíquico de representación, discriminación, juicio de atribución y existencia, identificaciones.

Los canturreos, las ecolalias, las estereotipias, la hiperlexia son expresiones del cuerpo que atestiguan el fracaso o desfallecimiento del circuito de vida pulsional.

La falta de representación erótica deja el cuerpo anclado en un grito, como si no hubiera existido el auxilio psíquico que Freud propone en la vivencia de satisfacción (Freud, 1959 [1895]/1986). Lo deja sin puentes para una demanda y sin anclaje para el deseo.

Este modo de accionar (estereotipias) o hablar (ecolalias) quedaría fijado, intensificándose cuando el niño experimenta algo de lo amenazante. En la sesión o en la vida cotidiana, estas acciones o palabras repetitivas señalan una vida mental paralizada, indican un retorno que no es de la categoría del significante, tampoco del fantasma, sino más bien una reiteración que no ha logrado un anclaje psíquico y que proviene del cuerpo.

Estos pacientes plantean, además, el enigma de qué afecto ha inducido al encierro, al aislamiento, a la evitación de la mirada o el contacto tan tempranamente.

Numerosos autores coinciden en la idea de que hay algo que obtura el pasaje de la sensorialidad a una sensualidad que derivará en cuerpo erótico y autoerotismo en el intercambio libidinal con la madre. Como nos recuerda G. Haag (2007), no hay vida pulsional sin objeto, y no hay objeto sin vida pulsional.

Pareciera difícil hablar de angustia desde lo estrictamente metapsicológico si pensamos que no habría división consciente/inconsciente. Creo que con estos pacientes sabremos de esta cualidad del afecto *a posteriori*, recién cuando el niño alcance expresiones imaginarias en análisis y nos haga saber de vivencias de horror e hundimiento del tipo agujero negro, aquellas que describiera F. Tustin (1992), referidas hoy por numerosos autores y clínicos contemporáneos.

Pienso que dicha vivencia tuvo origen en una experiencia sensorial brutalmente dolorosa a nivel del borde somático corporal, que arrebataría lo potencialmente simbólico de los orificios y órganos sensoriales que intervienen en los intercambios con el otro. Situación que inhabilitaría investiduras y representación de deseo, impidiendo la proyección de superficie al polo perceptivo del aparato psíquico. Proyección que propuse pensar por efecto de una *protosimbolización* como *acción psíquica primordial* por la cual la piel, los orificios, la visión, la audición, la emisión sonora y la palabra se desligarían de su estatuto o su función orgánica para ser representadas en el psiquismo como huellas mnémicas representativas de lo pulsional, marcas promovidas por la experiencia con el Otro (Press, 2014).

Para que exista representación y cualidad afectiva que dé origen a la organización autoerótica oral, la autosensualidad necesita ser alcanzada por lo pulsional. En este sentido, G. Haag (2004/2007) describe que, en el autismo, la adherencia sensorial cruda petrifica el despliegue libidinal y deja el cuerpo endurecido o sumergido en estereotipias con repeticiones empobrecedoras. Suceso sensorial crudo que impediría una permeabilidad suficientemente buena a lo pulsional de la investidura materna, fracasando el acceso a la experiencia psíquica significativa.

**Miriam Boulbli** describe el complejo anudamiento entre la sensorialidad corporal, la motricidad, lo cenestésico en la construcción de lo sensorial-palabra como entidad simbólica. Sostiene que el niño autista utiliza su sensorialidad de un modo defensivo, rígido y masivo. Comparto con ella la idea de que habría una sensorialidad somática que solo en transferencia podría gestar sensorialidades erógenas, cuando el niño se encuentra con un analista que crea mensajes transformacionales muy cercanos a lo que proviene del cuerpo, como los describe C. Bollas (1987/1991) en el vínculo madre-bebé.

El autismo de Kanner nos coloca en un más acá de la representación erógena, un más acá del núcleo del yo. Un más acá del juicio de atribución y existencia, de la metáfora, del fantasma, de la posición esquizoparanoide kleiniana. Estas son consideraciones a enfatizar cuando nos abocamos a la clínica psicoanalítica con niños que hoy se enmarcan como TEA. El analista se encuentra con el desafío de discernir entre lo que no está inscripto y los atisbos de metáfora, estableciendo una escucha peculiar a lo

que proviene del cuerpo para sostener en transferencia fuertes investiduras que habiliten el surgimiento de lo pulsional.

Me referiré brevemente a una situación clínica.

ANDRÉS

Andrés, de cuatro años llega diagnosticado como TEA por pediatra y neuropediatra.

Tenía dificultades en la integración social, terror frente a cambios, a los ruidos, al contacto físico durante el juego con niños.

En clase parece no escuchar ni comprender las consignas, lo que lo desfasa a pesar de ser inteligente.

Se aísla en el recreo replegándose para hablar consigo mismo.

En la primera entrevista me encuentro con un niño de andar rígido, mecánico, que rechaza el contacto ocular y corporal. Se topa con los juguetes como si no existieran. Su lenguaje es rico en lo lexical y sintáctico, pero su prosodia es extraña, mecánica, robótica.

Está inquieto, toca todo, solo me pregunta sobre las conexiones eléctricas del consultorio. Lo espero con juguetes, pero no lo seducen. Para conocerlo, propongo una situación lúdica. Tomo una camioneta y digo: «¿Si hacemos que estos niños van en esta camioneta al campo?». Responde con extrañeza: «Si no pueden ir a un campo, no están vivos, aquí no tenemos un campo...». Me muestra que no puede jugar, lo que no puede, lo que tiene, su falta de vitalidad psíquica para fantasear.

Lee y escribe a la perfección. Pregunta por las *h*, las tildes, las *s*, *c* o *z* para no cometer errores ortográficos. Es obsesivo con la mecánica de lectoescritura, pero no comprende el contenido de un cuento.

Me pregunto, igual que él, cómo comenzar a conectarme. Tengo la sensación de un desierto en el que hay que sembrar desde lo disponible: su hiperlexia.

Al comienzo, entre palabras escritas aparecían sus preguntas sobre los cables y enchufes. Palabras como *mamá*, *papá*, *abuelos* desencadenaban las preguntas por conexiones. Comienzo a inventar canciones sobre bebés que buscan a su mamá, partiendo de la premisa de su necesidad de conexión libidinal señalada por estas primeras palabras-ecolalias en transferencia.

Cuento cuentos sobre una mamá, un papá y un niño. Me pide dibujos mientras escribe cada cuento que cuento.

Integro gradualmente dibujos con gestualidades de niños, madres, padres, abuelos, y menciono los sentimientos de alegría, enojo, tristeza, miedo.

Le es muy difícil pensar y sentir, y se enoja mucho si yo le pregunto algo para aportar a estas historias. Él necesita que yo le construya la historia.

Voy estableciendo nexos, tarea que lleva largo tiempo, con dibujos e historias de la mamá con el niño, la casa con su interior y exterior. Él colorea las paredes de las casas, siempre en fragmentos.

En un calendario, escribimos días y nombres de sus rutinas cotidianas: escuela, su casa, abuelos, tíos, primos, hermana, psicomotricista, analista; trabajo analítico destinado a la inscripción de presencia alternada con ausencia del objeto en transferencia.

Le dibujo caritas sonrientes con corazones para el placer, caritas con ceños enojados y rayitos emergiendo de sus cabezas para el displacer.

Pide reiteración de historias con dibujos que incluyan encuentro-desencuentro entre animales y cachorros, padres e hijos. Introducimos y articulamos la presencia y la ausencia con diversos matices afectivos: la felicidad, el extrañar, el enojo, por ejemplo; trabajo de representación para atribución y existencia, para conformar el ser y estar.

Transcurrido este proceso, comienza a despertarse una importante demanda en la que el ser y el estar se afirman en transferencia: surge la aparición de **angustia** al terminar la sesión. Le tengo que anticipar la despedida y volvemos a los calendarios para representar la continuidad temporal que le asegure reencuentros.

Aparece el sufrimiento psíquico, valioso por augurar inscripciones significantes constituyéndose, sujeto y objeto conformándose en cada vivencia de pérdida. Señala que emerge un circuito para el deseo inconsciente con el corolario de identificación primaria. En paralelo, van desapareciendo las preguntas por las conexiones.

Ya estamos conectados.

Sigue una etapa en la que elige utilizar los Legos. Conexión de piezas, encastres que al inicio configuran formas, pero luego pasan a ser objetos y personas. En este armado y desarmado, vamos hacia la vivencia de yo

fragmentado, contracara de la organización de la matriz simbólica sobre la que va asentando la imagen del yo.

Al comienzo, enorme frustración y gran enojo si falla el encastre, pero gradualmente él va descubriendo su habilidad para juntar las partes.

Al año y medio de trabajo, nace en transferencia el **juego imaginativo**. Construye con piezas del Lego naves que estaban en guerra. Los pilotos enemigos vuelan y se atacan. En este momento, mi participación en el juego sucede desde la apertura al no-yo. Si mi piloto vence, se enfurece y aparece en él un placer muy especial en destruirme, atacarme con saña. Más tarde, Andrés va incorporando copiloto. Amigo del piloto, del mismo lado en la contienda. Es evidente cómo van cediendo el encierro y la vivencia persecutoria que, frente al no-yo, cobra matices ambivalentes: yo puedo representar al amigo o a un enemigo con quien en algunas ocasiones se pueden hacer las paces.

Su cuerpo va adquiriendo soltura, corre por el consultorio acompañando el vuelo de las naves espaciales. Me persigue y lo persigo mientras él manifiesta mucho placer.

Descubre la pelota e iniciamos tímidamente el fútbol.

Durante este período, desapareció el pánico al contacto físico, a mi mirada, y progresivamente construye un pensar propio. Pide invitar a un amigo a su casa.

Al tercer año de trabajo analítico, en la primera sesión tras el regreso de vacaciones previo al comienzo escolar, me dice, angustiado, que quiere ir a orinar pero que tiene miedo, tanto terror que prefiere hacerse en la ropa. Le digo que estuvimos separados y que quizá sintió mucho miedo a desprenderse-perderse mientras no nos vimos. Me explica llorando sobre el **terror a caer** con su pene al water, a un **pozo sin fondo**, que en la escuela no va a poder orinar.

Agrega: «**yo no juego con nadie por miedo** a que me peguen, están todos en mi contra. Sandra, **no quiero pensar eso para poder jugar**».

De un modo desgarrador, Andrés se conecta y me transmite su terror, algo de lo acaecido que no tuvo metáforas-palabras. Un nacimiento subjetivo doloroso que acarrea angustia de hundimiento, experiencia lograda por inscripciones significantes y movimientos defensivos que se proyectan ahora en el cuerpo.

Trae la amenaza de un objeto persecutorio, un superyo sádico amenazante frente la emergencia del deseo, pero también muestra cómo, con nuevos síntomas a nivel del cuerpo, pide más metáforas para atenuar el asomo del terrible sentimiento de dejar de existir.

#### ALGUNAS REFLEXIONES PARA FINALIZAR

Los pacientes presentan matices caleidoscópicos complejos en su funcionamiento psíquico. Muchos niños se protegen con defensas de tipo autístico que derivarían en una presentación con características autistas. ¿Qué pudo contribuir tempranamente a que lo sensorial del borde somático lo paralizara en su despliegue pulsional? ¿Cuánto del niño, cuanto del entorno? ¿Resolveremos este enigma?

Sin dejar de lado estas interrogantes muy necesarias, pienso que hoy en día vale la pena enfatizar y focalizar en el gran número de niños que, como Andrés, logran eficacia subjetiva gracias a un proceso terapéutico con un psicoanalista.

Me resulta valioso incluir aquí las interesantes ideas que desde tiendas lacanianas aporta J. C. Maleval (2004/2011). Este autor diría que Andrés no llega al análisis en posición de enunciador de mensaje, sino que muestra que **no ha constituido una alienación subjetivante**. Plantea que la no alienación subjetivante que fisura la subjetividad se establecería por una activa resistencia a depender del Otro, dado el horror que significa para ese niño anoticiarse de la pérdida de objetos pulsionales originarios.

Articulando estas ideas con el inicio del tratamiento psicoanalítico con Andrés, creo que fue necesario leer en la hiperlexia la peculiar dosis y el modo de acercamiento, su potencial subjetivo desde donde trabajar para lograr la alienación-conexión subjetivante. Desde una función del cuerpo, fuimos construyendo bordes simbólicos, transitamos separaciones-pérdidas para ir conformando representaciones que dieran letra encarnada, dieran lugar a la experiencia y, así, a la existencia. Letra que cuando comienza a retornar como símbolo toca algo de la crudeza que devino traumática y que culmina enunciándose como inquietante.

El niño mostró *a posteriori* sus potencialidades, pero también, la amenaza de caída de la cual se protegió desde pequeño, aquella que lo obligó a construir una barrera de no contacto para sentirse vivo.

Eric Laurent (2013) homologaría a la ecolalia-pregunta por los cables al fenómeno alucinatorio. Este autor plantea que estos pacientes la utilizan para encubrir el hueco psíquico que implica el no estar, el no ser, el no todo. Andrés mostraba, con sus preguntas por las conexiones, el fenómeno-grito con el que amortiguó su terror. Con palabras y efectos en el cuerpo, Andrés ofreció el testimonio de aquella no conexión originaria.

La expresión sintomática que apareció a los tres años de tratamiento pareciera mostrar cómo él vivencia aquello primordial que dio origen a la defensa autista. Defensa paradójica, dado que protege al tiempo que anula la constitución del sujeto para no acercarse al dolor-terror de contactar con lo vivo. Dolor que implica el cuerpo en cada desprendimiento que conlleva una pérdida.

Sobre el final, sus nuevos síntomas acompañan un pensar que pone palabras a un gran sufrimiento, posicionándolo como sujeto psíquico, relatando su angustia.

Nacimiento del sujeto; inevitablemente, un parto con dolor. ♦

## RESUMEN

Nos dedicaremos a la clínica *del espectro autista*, que reúne diversos padecimientos subjetivos del niño. Trabajaremos los obstáculos para el desarrollo del cuerpo psíquico y las metáforas que involucran competencias simbólicas como la comunicación, la creatividad, la búsqueda del otro, la apetencia cognitiva y motriz. Consideraremos los canturreos, las ecolalias, las estereotipias, la hiperlexia como síntomas del cuerpo que atestiguan el fracaso o desfallecimiento del circuito de *vida pulsional*.

Se plantea que experiencias sensoriales extremadamente dolorosas del borde somático del cuerpo arrebatarían el potencial simbólico de orificios y órganos sensoriales; sucesos que instalan una defensa rígida que atentaría contra la alienación primordial subjetivante. Se inhabilitaría, así, el despertar pulsional en intercambio con la madre y sus investiduras. Se obturaría el circuito de deseo y la constitución de cuerpo erógeno y del yo.

Una viñeta clínica muestra la vigencia de la técnica psicoanalítica en el trabajo con estos pacientes al tiempo que ilustra cómo el advenimiento de la condición subjetiva no es ajena a la aparición de angustia del tipo *agujero negro*.

*Descriptores:* MENTE / CUERPO / YO CORPORAL / AUTISMO / SENSACIÓN / INFANCIA / MATERIAL CLÍNICO / SIMBOLIZACIÓN / PROCESO PSICOANALÍTICO

## SUMMARY

This paper will focus on the clinical activity with patients in the *autistic spectrum*, which includes different subjective afflictions in children. We will discuss obstacles to the development of the psychic body and metaphors that involve symbolic competences, such as communication, creativity, seeking the other, cognitive and motor appetite. We will consider babbling, echolalia, stereotypies and hyperlexia body symptoms that indicate the failure or fainting of the circuitry of *instinctual life*.

The paper suggests that extremely painful sensory experiences of the somatic verge of the body can deprive from the symbolic potential of orifices and sensory organs. Events as such install a rigid defense that threat-

ens the primal subjectivating alienation. The awakening of the drive in the interchanges with the mother and its investments are thus prevented.

A clinical vignette can show the validity of the psychoanalytical technique in the treatment of these patients at the same time as it illustrates how the advent of the subjective condition is not divorced from an anxiety of the kind of the *black hole*.

*Keywords:* MIND / BODY / BODY-EGO / AUTISM / SENSATION / INFANCY / CLINICAL MATERIAL / SYMBOLIZATION / PSYCHOANALYTIC PROCESS

## BIBLIOGRAFÍA

- Bollas, C. (1991). El objeto transformacional. En C. Bollas, *La sombra del objeto: Psicoanálisis de lo sabido no pensado* (pp. 29-48). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1987).
- Boublil, M. (2013). Sí mismo y objeto en espejo multisensorial: Un aporte metapsicológico de la clínica con el autismo. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes, Dossier 13*. Disponible en: <http://www.controversiasonline.org.ar/dossier/BOUBLIL.pdf>
- (s. f.). *Pulsionalidad y modalidades de relaciones de objeto en las producciones sonoras preverbales de niños autistas y psicóticos*. Intervención en Curso Internacional, Clínica de la Perinatalidad y Trastornos de Vinculos Tempranos, Río de Janeiro.
- Casas, M. (1999). Importancia del «no» en la estructuración psíquica. *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Dor, J. (2014). La noción de diagnóstico en psicoanálisis en estructuras clínicas y psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986). Carta 52. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 1, pp. 274-280). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1896).
- (1986). El yo y el ello. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19, pp. 1-63). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- (1986). La negación. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19, pp. 249-258). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925).
- (1986). La vivencia de satisfacción. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 1, pp. 362-364). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1959 [1895]).
- (1986). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 109-223). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Gil, D. (1995). El yo y la identificación primaria. En: *El yo herido: Escritos en torno al yo y al narcisismo*. Montevideo: Trilce.
- Golse, B. (2013). Sobre lo que no podemos ceder. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes, Dossier 13*. (Trabajo original publicado en 2012). Disponible en: <http://www.controversiasonline.org.ar/dossier/GOLSE.pdf>

- Haag, G. (2007). Sexualidad oral y yo corporal. *Cuestiones de infancia*, 11, 68-94. (Trabajo original publicado en 2004).
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Laplanche, J. (1984). *La sexualidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laurent, E. (2013). La batalla del autismo, de la clínica a la política. Buenos Aires: Grama.
- Maleval, J. C. (2011). De la psicosis precocísima al espectro del autismo. En J. C. Maleval, *El Autista y su voz* (pp. 29-67). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en 2004).
- (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Buenos Aires: Grama.
- Press, S. (2014). La sexualidad en la constitución del sujeto psíquico y sus fracasos. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 68-82.
- Soler, C. (2004). El niño Autista y el Otro. En C. Soler, *El inconciente a cielo abierto de la psicosis* (pp. 67-69). Buenos Aires: JVE.
- Tustin, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu.

# Función diferenciadora parental

## *Matriz de la alteridad y de la diferencia sexual*



---

EMA PONCE DE LEÓN<sup>1</sup>

### DESDE LA CLÍNICA

Mi punto de partida para esta reflexión es la importancia de trabajar con los pacientes, especialmente en la relación padres-hijos, el aspecto narcisista de los vínculos. Aparece signado por la búsqueda de lo idéntico, lo espejular, la negación de la separación y de las diferencias en múltiples planos: de los cuerpos, de los psiquismos, de las ideas, de los comportamientos, de lo generacional, y podemos seguir enumerando un abanico de planos que involucran semejanzas y diferencias. El registro y la incorporación de semejanzas y diferencias en la percepción del mundo conduce a las vicisitudes en el reconocimiento de lo que nos hace humanos: el plano de identificación con el otro, con el semejante, pero también la alteridad, la noción de que el otro es otro. Esto abre una paradoja: la constitución del psiquismo propio, la emergencia del lenguaje y la cultura; tiene una doble cara de apropiación singular y única de lo que viene de un otro distinto, y esto hará marca en el empeño siempre escurridizo de la comunicación. Apuntalada en este doble andamio entre lo semejante y lo diferente, el reconocimiento de la alteridad es una tarea dolorosa y compleja que comienza con el nacimiento y plantea dificultades a lo largo de toda la vida.

Este tema se vuelve especialmente importante en la sociedad contemporánea, que se debate entre intentos de borrar las identidades culturales

1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [ema.pdl@gmail.com](mailto:ema.pdl@gmail.com)

a través del consumo masificado y global, y la proliferación de ideologías que aspiran a destruir lo diferente, lo extranjero, lo ajeno, encubiertas en discursos religiosos o políticos, como emergentes socioculturales de una profunda intolerancia a las diferencias de todo tipo. No es difícil advertir en esto una circularidad que se retroalimenta, unos pondrán la causa donde otros ponen las consecuencias. De todos modos, podemos afirmar que hay un nivel de determinación social que empuja a los individuos al rechazo a lo diferente, ofreciendo la seguridad, la armonía y el confort que brinda la pertenencia a un determinado grupo, bajo el atractor de la «comunidad» social sin fisuras. De qué forma se conjugan el nivel social y el individual excede el objetivo de este texto, simplemente señalamos cuán intrincados están. Cuando se fragiliza el equilibrio narcisista en el individuo o los grupos, un camino frecuente es el despliegue del odio, buscando arrasar todo lo que cuestione las bases identitarias frágilmente armadas, carentes de las necesarias inscripciones de la heterogeneidad del mundo y de los otros, portadoras de un pensamiento único, que no da cabida a la diversidad y a su inclusión. Las transacciones sociales creativas solo pueden emerger de la confrontación con la complejidad de lo diverso y la capacidad de renuncia a ciertas metas del narcisismo individual.

Es por ello que, en el ámbito del consultorio, el trabajo analítico de construcción de diferencias, que pivotea siempre entre lo intrapsíquico y los vínculos, tiene un carácter ético. Exige un trabajo psíquico del analista en su posicionamiento frente a lo diverso del paciente, de los propios prejuicios ideológicos, para dar lugar a una alteridad que se funda en una tensión dinámica, entre la capacidad de identificación y el respeto a lo diferente del otro, entre las tendencias libidinales y el odio al prójimo.<sup>2</sup>

Estas dificultades constituyen un eje esencial del trabajo clínico, en una posición que bascula entre la comprensión y la confrontación con lo

2 Freud introduce, en el *Proyecto de psicología* (1950 [1985]/1986), lo que designa como «complejo del prójimo» o «complejo del semejante» (*Nebenmensch*). Describe así la dualidad de la experiencia perceptiva primaria en la cual el otro aporta la noción de lo semejante a través de lo que resuena en el cuerpo propio, y al mismo tiempo la noción de lo ajeno, «la cosa del mundo» (*das Ding*). En este nivel de la experiencia, lo ajeno se traducirá en lo hostil del objeto y lo semejante en lo que calma la necesidad y la angustia. Esta dualidad de la experiencia con el otro, señala Freud, es la fuente del *discernimiento*, del pensar.

semejante y lo diferente, que permite cercanías y distancias, estableciendo una ritmicidad entre ambos polos, en dirección a una más plena subjetivación de la experiencia en los pacientes.

Por lo tanto, es una búsqueda de conceptualización de un vértice esencial de la clínica, que está en el fundamento de la constitución psíquica y la sexuación, y, en consecuencia, de la intersubjetividad. A este vértice podemos designarlo de un modo general como «el reconocimiento de las diferencias», y prefiero usar el plural para no perder la idea de la multiplicidad de registros que supone.

Mi concepción de intersubjetividad se acerca a la desarrollada por Kaës (2007), quien sostiene que el sujeto se constituye como sujeto del inconsciente en un espacio común, compartido y diferenciado entre dos o más sujetos: «la cuestión de la intersubjetividad consiste en reconocer y articular dos espacios psíquicos parcialmente heterogéneos dotados cada uno de lógicas propias»<sup>3</sup> (p. 8).

#### DEFINICIÓN Y USOS DEL TÉRMINO *DIFERENCIA*

En nuestra cultura, el término *diferencia* evoca distintas connotaciones semánticas. Establecer diferencias supone un proceso cognitivo o sensorial para determinar lo igual o lo idéntico frente a lo desigual, lo dispar, lo diverso, el desnivel, la desviación, lo discontinuo, el contraste, el gradiente, el abismo, etc. También se utiliza como lo que resta de una operación matemática y en el plano de la controversia intersubjetiva (por ejemplo, diferencias sociales, ideológicas, de género).

Estas referencias semánticas diversas confluyen en la noción genérica de «diferencias» que subtienden la constitución subjetiva. También aportan matices para la elaboración conceptual en psicoanálisis, ya que en lugar de delimitar y excluir, pueden ser coexistentes. Tal como plantea Leticia Glocer

3 Existen diferentes corrientes psicoanalíticas que utilizan de modo diverso el concepto de intersubjetividad. Kaës lo distingue de lo que pudiera sugerir lo interaccional comportamental, enfatizando la determinación inconsciente y pulsional de la intersubjetividad. Subjetividad e intersubjetividad no pueden ser pensadas separadamente, y constituyen realidades psíquicas con lógicas propias interrelacionadas.

(2015) «es la diferencia en la intersección de sus múltiples planos y significaciones, la que marca el camino de los procesos de subjetivación» (p. 204), aunque el eje central de su elaboración es trabajar la noción de diferencia sexual.

En mi recorte del problema, la diferencia sexual forma parte del contexto intersubjetivo que contiene el devenir intrapsíquico individual, donde quiero destacar *el proceso de construcción de los andamios de las diferencias que se van armando en forma progresiva desde la parentalidad para dar soporte a los registros de mayor complejidad, como son los de la sexuación.*

Introducir al niño en este universo de las diferencias no es un hecho que ocurre naturalmente en todos sus matices, sino que depende de una larga cadena que se construye desde antes del nacimiento, con la inscripción de la diferencia en el vínculo parental, ubicados ambos *partenaires* en lugares recíprocos. Este aspecto de condición estructurante para el hijo que surge de la asimetría generacional me lleva a proponer la idea de una *función diferenciadora parental.*

Preferimos esta denominación, y no una que haga alusión a la *diferenciación*, ya que esta evoca en primer término la problemática de la diferenciación yo-no yo, que es uno de los procesos fundamentales que ocurren en la estructuración psíquica. Me propongo retomar un sentido más genérico, referido a *la acción de marcar diferencias, y permitir así inscripciones de las mismas en el psiquismo y en el vínculo*, lo que prepara el camino para el reconocimiento de la alteridad, apoyada en la diferenciación yo-no yo. *La función diferenciadora, así entendida, se relaciona con la función de corte y con lo simbólico, pero tiene un sentido más amplio que la función de corte, en el sentido de que va dejando inscripciones preparatorias de efectos de corte.* Es decir que ambas funciones se relacionan, pero mientras la de corte está referida a la prohibición y la ruptura del anhelo de fusión, *la función diferenciadora* abarca una multiplicidad de versiones de las diferencias que construyen la intersubjetividad.

## LA PARENTALIDAD Y SUS FUNCIONES

Considero que el concepto de funciones parentales tiene ventajas sobre los conceptos de función materna y paterna, ya que colabora a desligar las categorías masculino-femenino de las de paternidad-maternidad y permite

un mayor interjuego de las funciones tradicionalmente atribuidas a lo materno o lo paterno, acompañando el desarrollo de las teorías de género y los cambios socioculturales en cuanto a la diversidad sexual y los nuevos modelos de familia. Esto se refleja en el trabajo clínico si enfocamos el trabajo de las dificultades de la parentalidad como un conjunto dinámico que abarca la situación de padre y madre en interrelación, o bien de sus sustitutos. Otro factor que pone la parentalidad en primera línea es la jerarquización de la cualidad simbólica de las funciones por encima de la adjudicación a las personas que las ejercen, sea cual sea su sexo o género, o el componente biológico de la filiación.

En su vertiente libidinal, la parentalidad es un proceso singular de transformación psíquica que se crea en una pareja o en un sujeto a través de experiencias intrapsíquicas e intersubjetivas que van desde el deseo de hijo, el advenimiento del hijo como otro diferente y el tránsito del niño de la dependencia absoluta a la independencia.

En mi trabajo clínico con niños y el trabajo con padres y parejas, concibo las funciones parentales como la apropiación subjetiva de rasgos que provienen de distintas fuentes: el cuerpo sexuado y erógeno, la historia identificatoria personal, la bisexualidad psíquica, los modelos de género provenientes de la cultura y la herencia familiar y transgeneracional.

Tomando la perspectiva de J. Benjamin (1995/1997), «cada objeto de amor corporiza múltiples posibilidades de igualdad y diferencia, de masculinidad y feminidad, y una relación amorosa puede realizar una multitud de funciones» (p. 153). De este modo, «lo parental» será encarnado de distintas formas por la figura materna o paterna, o sus sucedáneos, a través de distintas funciones. Estas son propuestas por la cultura, apoyada en factores de época y biológicos. Por ejemplo, el rol biológico de la mujer durante el embarazo y la lactancia tiene un papel determinante en cuanto a la función materna. La cultura recoge esta pregnancia, que se refleja en las teorías. La función materna ha sido caracterizada como aquella que aporta el sostén, la narcisización y la semantización primaria, y la función paterna, como portadora de la posibilidad de corte o separación, así como introducción del orden simbólico en el mundo del infante.

Como señala Leticia Glocer (2013), la concepción teórica según la cual se asimilan la función paterna y lo simbólico muestra las trazas de un

modelo de sociedad patriarcal, androcéntrica, que aparece en la obra de Freud y luego de Lacan. Se ubica a la madre en el lugar de la naturaleza, reteniendo al hijo, y al padre en el lugar de la cultura, rescatándolo de la madre. Por ello propone hablar de «función tercera», independientemente de quien la ejerza y destacando la posibilidad de posición simbólica en la madre.

#### LA INTERSUBJETIVIDAD COMO ENTRAMADO DE LAS DIFERENCIAS

Me interesa contextualizar cómo se construye el sujeto del vínculo<sup>4</sup> en sus determinantes inconscientes y en los intercambios corporales tempranos, en una perspectiva que conjuga lo intersubjetivo y lo intrapsíquico, y los movimientos histórico-estructurales. Entre intersubjetividad y cuerpo se arma la matriz del psiquismo. El vínculo de los inicios designa la trama que contiene al bebé y a su madre o cuidador primario. Se trata de un vínculo asimétrico, en el cual el adulto es portador de un bagaje propio que, en el mejor de los casos, ha recorrido procesos de subjetivación que incluyen deseos inconscientes, identificaciones, reconocimiento de la alteridad, de la diferencia sexual y de género. Lo sexual aparece en escena y se impone desde el adulto, como bien lo desarrolló Laplanche. Este orden de diferencias relativas al ámbito narcisista y sexual, con su impronta cultural particular, es vehiculizado en el deseo parental, impregnado de fantasmas inconscientes que introducen en el psiquismo del bebé elementos que pueden ser estructurantes o que se presentan a modo de exceso, donde lo diferente se transforma en un cuerpo extraño, invasivo, que no permitirá su subjetivación, o bien se produce un empobrecimiento de la subjetividad

4 El concepto de *vínculo* es utilizado por distintos marcos teóricos y con diferentes matices. La idea de vínculo intersubjetivo de Kaës (2008) designa una realidad psíquica inconsciente específica construida por el encuentro de dos o más sujetos y la coconstrucción de un espacio común en el seno del cual se despliegan procesos y formaciones inconscientes específicas. El sujeto del vínculo es el sujeto del inconsciente. El *vínculo* designa la relación con el objeto exterior e incluye la relación interiorizada o relación de objeto, y Kaës (1999) señala que «hay un más (un en-plus) que hace al otro irreductible a la representación que tengo de él» (p. 87).

Por mi parte, creo que el *vínculo* también refiere a diferentes lugares y posiciones que lo constituyen, y en ese sentido tiene una connotación simbólica.

por borramiento de las diferencias.

En este tiempo mítico de los orígenes, me interesa destacar los registros corporales y sensoriales que se dan a través del diálogo tónico-emocional, apoyado en las variaciones del tono muscular de la díada y la trasmisión de emociones cuerpo a cuerpo que permiten experiencias de contención y transformación de las emociones. Se alternan momentos de fusión ilusoria, de sintonía corporal, basados en la capacidad para vivenciar lo que vivencia el otro, con discontinuidades y rupturas. Esto dará lugar a ritmos, a partir de marcadores de diferencia en los intercambios, entre la sintonía y su pérdida, la calma y la excitación, etc. Las diferencias se introducen a partir de pares de opuestos: tensión-distensión, placer-displacer, satisfacción-frustración, presencia-ausencia, etc., que marcan un hiato entre la excitación-tensión (moción pulsional) y la respuesta. Las primeras marcas de las diferencias se dan en el cuerpo y a través de los cuerpos, antes de acceder a procesos de simbolización y a posteriores transcripciones. Siempre quedan restos no simbolizables, pero que permanecen en los fundamentos del psiquismo. Las «diferencias» introducidas por el otro y la irrupción de afectos concomitantes dan lugar a las huellas o inscripciones de la experiencia. Se van, pues, estableciendo marcadores de diferencias entre las necesidades/deseos del bebé y las acciones/deseos del otro, en un interjuego estructurante entre fusión y diferenciación. Es así que la distinción yo-no yo en el bebé es efecto de estos movimientos pivoteados por las diferencias en un registro corporal del vínculo, que devendrán progresivamente psíquicas a partir del efecto transformador de este. Desde la madre, este ir y venir entre ser objeto y sujeto para el niño supone una función simbólica. Esto abre a la intersubjetividad en general.

La teoría de Winnicott (1959/1991, 1953/1997, 1968/1997) sobre el desarrollo temprano ofrece aportes muy valiosos para pensar esta temática. Él plantea la existencia de tres tiempos lógicos en la perspectiva que el bebé tiene de los objetos, que podemos pensar en términos del grado de registro subjetivo de las diferencias, por un lado, y también de la presentación de las diferencias por parte de la madre. En el primer tiempo, que es de fusión, es importante que la madre haga coincidir el ofrecimiento del pecho en el momento en el que el bebé lo alucina. De este modo, el bebé tiene la ilusión de crear el pecho, y esto se denomina *objeto subjetivo*, que tiene las

cualidades deseadas y proyectadas. En esta etapa predomina la experiencia de semejanza entre fantasía y realidad. En un segundo tiempo, la madre-ambiente comienza a presentar diferencias con lo que el bebé espera (demoras, disritmias, etc.). Esto es registrado como *oposición* a su motilidad natural, que es la forma primitiva de la agresión. La excitación instintiva, o «amor excitado» con el cual el bebé busca el pecho, se acompaña de la fantasía de destrucción del objeto. Winnicott considera fundamentales estas diferencias, o fallas, como parte de una pérdida progresiva de la sincronía madre-bebé, provenientes de una madre «suficientemente buena». Es decir, que ha sido capaz de ofrecerse a que el bebé la viva como objeto subjetivo y, al mismo tiempo, comienza a mostrarse en sus diferencias como un objeto externo que no le devuelve exactamente lo que él espera.

En un tercer tiempo, para que el niño tenga un registro de la alteridad es necesario que el objeto sobreviva a la agresividad. Esto funda la realidad, una realidad compartida con aquello que es diferente de sí mismo. El llamado *objeto de uso* es el objeto que es percibido con características propias y que, por tanto, desilusiona. El niño puede manipularlo en la realidad, no como parte de sí mismo, por lo que reconoce que él y el objeto son diferentes. Ya no es un objeto creado, sino encontrado y con una continuidad en el mundo externo, por fuera de sus deseos. Si el objeto es destruido, permanece idealizado y omnipotente, fuera del alcance del sujeto. No hay uso ni alteridad.

El *objeto transicional* está relacionado con la paradoja de la preservación de la ilusión creativa a pesar del descubrimiento de la realidad. La transicionalidad de Winnicott es un aporte fundamental para pensar esta difícil negociación entre lo interno y lo externo, la realidad psíquica y la realidad externa. Nos ayuda a concebir el procesamiento de las diferencias ligado al surgimiento de la creatividad, y con ella de la capacidad de atribuir infinidad de matices a las cosas del mundo y a las personas. El objeto «creado» a medida del deseo y de la fantasía puede ser semejante y diferente del objeto externo, simultáneamente. Al mismo tiempo, son los objetos externos primarios los que permiten aprehender la complejidad del mundo en términos de semejanzas y diferencias. Esto permite construcciones mentales «en transición», tolerables para la subjetividad y parcialmente compartibles, para ir asimilando la realidad externa poco a

poco, transando con ella a partir de su ajenidad. Por eso Winnicott habla del objeto creado-encontrado. Como contraparte de los procesos creativos, Ogden (2016) señala que la utilización sistemática del pensamiento mágico omnipotente no permite la creación de una genuina experiencia del self. La realidad creada omnipotentemente «carece de la pura inamovible alteridad de la realidad externa actual [...] Si no hay no-Yo, puede no haber Yo. Sin otro diferenciado, uno es todos y ninguno» (p. 21).

En cuanto al proceso de la diferenciación yo-no yo, me interesa discutir la forma en la que es presentada en muchas teorías psicoanalíticas la idea de una indiferenciación inicial del niño con su madre. Investigaciones realizadas en las últimas décadas por autores como Stern (1985/1991) Beebe (1985, 1994), Beebe y Lachmann (1988), y Trevarthen (1993) plantean la capacidad del bebé para reconocer al otro como diferente de sí, casi desde el nacimiento. *Mi postura es que la indiferenciación-diferenciación constituyen dos polos de la tensión intersubjetiva desde el inicio.* Para ello, en el encuentro con el primer objeto significativo, el bebé normalmente equipado experimenta la semejanza y la diferencia como dos caras necesarias de los procesos de inscripción de las diferencias que se producen en su psiquismo. Ambas son el pivot de los procesos de identificación tempranos. Las identificaciones se apoyan, entre otras cosas, en la inscripción del par semejanza-diferencia, que excede e incluye la diferencia sexual.

La *función diferenciadora parental* tal como la propongo opera desde la madre o el cuidador primario, sustentada en el reconocimiento previo del lugar del otro parental como diferente de sí, además de la necesidad de la presencia de ese otro. Sin embargo, es fundamental la aparición para el niño de un tercer objeto, para redimensionar la diferencia, resignificar de un modo nuevo, en un espiral progresivo de complejidad, el universo de diferencias vivenciado con el objeto primario. Este tercer objeto introduce un *tercer lugar* en el mundo intersubjetivo y en las representaciones internas del bebé. Hablo de tercer objeto y de tercer lugar, como una configuración independiente del sexo o del género del objeto, considerando que el reconocimiento de la *otredad* es condición para ocupar los lugares relativos y diferenciados del deseo edípico. El advenimiento de los hermanos y «lo fraterno» también es un fenómeno fundamental en cuanto al procesamiento psíquico de las diferencias, de lo tercero y de la alteridad.

Quiero destacar, entonces, el valor de esta *función diferenciadora* como parte esencial de la parentalidad, que se inicia en el nivel diádico del funcionamiento psíquico, pero puede solo consolidarse en el nivel triádico del mismo. Como he tratado de mostrar, la incorporación de la noción de *diferencias* involucra muchas dimensiones de la constitución psíquica y de la vida relacional. Se destaca la importancia que tiene para los procesos de representación, significación y constitución del sistema de la lengua. Permite la posibilidad de ir más allá de la lógica binaria, el logro de un pensamiento complejo y una creciente simbolización. Es consustancial al reconocimiento de la alteridad, la evolución del narcisismo, el establecimiento de las diferencias sexuales y el proceso de adquisición de la identidad de género.

#### LA FUNCIÓN DIFERENCIADORA EN LA TAREA CLÍNICA

Me he propuesto articular y ampliar la importancia de la inscripción de las diferencias desde el ángulo de la parentalidad y elevarla al nivel de función para elaborar el polo narcisista de los vínculos, en el cual reside el baluarte más difícil de trabajar en la clínica.

Como hemos visto, la parentalidad supone asumir en forma conjunta las diferentes funciones en una modalidad dinámica, sin roles fijos, de acuerdo a los diferentes momentos vitales del hijo y de ellos mismos. Quién o quiénes asumen una función y de qué modo la ejercen harán a la singularidad del modelo que construye una familia. De la operatividad o las alteraciones que se producen en la estructura dependerá la necesidad de introducir cambios desde nuestra intervención.

La *función diferenciadora* no depende principalmente de la orientación sexual de quienes la ejercen, sino del reconocimiento de la diferencia, por parte de los padres, de que se necesitan dos para dar lugar a un nuevo ser, un pasaje de dos a tres, todos diferentes entre sí. También se debe reconocer el género del hijo, la existencia de dos sexos y sus diferentes funciones para la concepción.

El universo de las diferencias emerge sobre el trasfondo ilusorio de la fusión sin fisuras, de lo homogéneo y lo especular que configura el campo narcisista necesario en los inicios de la vida. Este campo se reactualiza

una y otra vez en la búsqueda de otro que sienta y piense igual, que me refleje, que sincronice su deseo con el mío, que no «altere» la ilusión de una armoniosa unidad totalizadora, y eludir así el sentimiento de pérdida, carencia y separación.

La alteridad es una figura ambigua desde que aparece a través de un semejante auxiliador que ampara y frustra, marcando una separación. La relación de filiación es en sí misma paradójica, ya que supone una continuidad genética y el legado de una línea de parentesco, y produce al mismo tiempo un traumatismo ineludible en el encuentro entre unos padres y un nuevo ser que siempre es sorprendente, solo idéntico a sí mismo. El niño al nacer también introduce una diferencia entre lo que los padres desean, imaginan, y lo que el niño es e irá siendo. Del lado del niño todo es impuesto desde una exterioridad radical: destinado a constituirse en sujeto a través de una cultura y del deseo inconsciente de unos padres, biológicos o no, que no se eligen. El desafío de nuestra práctica es poder ubicarnos en una *función diferenciadora* que permita trabajar el sufrimiento producido por las alteridades. ♦

## RESUMEN

La autora se propone articular y ampliar la importancia de la inscripción de las diferencias desde el ángulo de la parentalidad y elevarla al nivel de función, denominándola *función diferenciadora parental*, destacando de este modo su cualidad simbólica. En el trabajo clínico, se hace presente integrada con la función analítica al trabajar el polo narcisista de los vínculos entre padres e hijos. Cobra un carácter ético en el posicionamiento del analista frente a lo diverso de los pacientes. Esto se vuelve especialmente importante en la sociedad contemporánea, donde se advierte una profunda intolerancia a las diferencias de todo tipo, tomando en cuenta la intrincación entre el nivel individual y social.

El reconocimiento de las diferencias supone una larga cadena que se inicia antes del nacimiento, en la pareja parental, y que luego se apoya en los movimientos de inscripción psíquica en el niño, en el marco de la intersubjetividad. El texto destaca el proceso de construcción de los andamios de las diferencias, a partir del vínculo corporal temprano como apoyo de los registros de mayor complejidad, como la sexuación. La función diferenciadora se presenta como parte esencial de la parentalidad, que se inicia en el nivel diádico, pero solo puede consolidarse en el nivel triádico del funcionamiento psíquico.

*Descriptor:* PARENTALIDAD / FUNCIÓN PATERNA / NARCISISMO / DIFERENCIACIÓN / SUBJETIVACIÓN / INTERSUBJETIVIDAD

## SUMMARY

The paper suggests an articulation and extension of the importance of the inscription of differences, from the perspective of parenting, so as to raise it to the standard of a function, naming it *differentiating parental function*, thus emphasizing its symbolic quality. In clinical work, this function is integrated into the analytical function when working with the narcissistic pole to be found in the bonds between parents and children. It acquires an ethical character in the analytical stance, in the face of the diverse nature of our patients. This is especially important in contemporary society, where a

profound intolerance to all kinds of differences can be found, taking into account the intricacy between the individual and the social level.

The recognition of differences assumes a long chain of events that starts before birth, in the parental couple, and is afterwards supported by the movements of psychic inscription in the child, within the frame of intersubjectivity. The text highlights the construction process of the scaffoldings of differences, from the primary bodily bond as a support for more complex levels, such as sexuation. The differentiating function is presented as an essential part of parenting, which begins in a dyadic level, but can only be consolidated in the triadic level of psychic functioning.

*Keywords:* PARENTALITY / PATERNAL FUNCTION / NARCISSISM / DIFFERENTIATION / SUBJECTIVATION / INTERSUBJECTIVITY

## BIBLIOGRAFÍA

- Beebe, B. (1985). Mother infant mutual influence and precursors of self and object representations. En I. Masling (comp.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (vol. 2). Hillsdale: Analytic.
- (1994). Representation and internalization in infancy: Three principles of salience. *Psychoanalytic Psychology*, 11(2), 127-165.
- Beebe, B. y Lachmann, F. M. (1988). The contributions of mother-infant mutual influence to the origins of self and object representations. *Psychoanalytic Psychology*, 5(4), 305-337.
- Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor: Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1995).
- Freud, S. (1986). *Proyecto de psicología*. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 1, pp. 323-461). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original escrito en 1950 [1895]).
- Glocer, L. (2013). Deconstruyendo el concepto de función paterna: Un paradigma interpelado. *Revista de Psicoanálisis*, 70(4), 15-25.
- (2015). *La diferencia sexual en debate: Cuerpos, deseos y ficciones*. Buenos Aires: Lugar.
- Kaës, R. (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*: París: PUF.
- (2007). *Un singulier pluriel*. París: Dunod.
- (2008). Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, 26(3), 763-780.
- Ogden, T. (2016). *Reclaiming unlived life: Experiences in psychoanalysis*. Londres: Routledge.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: An infant communicating. En U. Neisser (ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 121-173). Nueva York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. y Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.

Winnicott, D. W. (1991). El destino del objeto transicional. En *Exploraciones psicoanalíticas* (vol. 1). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1959).

— (1997). El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones. En D. W. Winnicott, *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1968).

— (1997). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En D. W. Winnicott, *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1953).

# Incidencia de la regulación afectiva en el desarrollo y en la conformación de la personalidad



DELFINA MILLER<sup>1</sup>

El afecto tal cual se presenta en la organización psíquica de tal o cual individuo es lo que lo identifica más probablemente con lo que el individuo presenta de más irreductiblemente singular, de más singularmente individual.

Andrè Green

## EL AFECTO EN PSICOANÁLISIS

El afecto y su regulación se han vuelto un tema de importancia capital dentro de los estudios acerca del funcionamiento psíquico, lo que ha permitido cuantiosos aportes, especialmente en referencia al desarrollo y a la psicopatología. Aunando diferentes perspectivas, dichos estudios suelen partir de lo biológico y conducen, a través de lo intersubjetivo, a la consolidación de la subjetividad.

Varían en sus objetivos y metodologías, focalizándose algunos en cómo los afectos regulan y otros en la necesidad de que sean regulados, en las diferencias individuales (innatas o adquiridas), en su permanencia como rasgo o en su perentoriedad como defensa frente a la impulsividad y la actuación (Cole, Michel y Tetti, 1994; Fonagy, Gergely, Juris y Target, 2004; Gross, 2007).

Sin embargo, este interés tiene dentro del psicoanálisis una larga historia, así como posiciones diversas en lo que se refiere a su función, que van desde considerar los afectos como algo negativo que mostraría la debilidad

1 Miembro fundador de la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica. [delfnamiller@gmail.com](mailto:delfnamiller@gmail.com)

del yo para controlar la excitación y descargarla, lo que incidiría desorganizando el comportamiento, hasta considerarlos «pistas» para reconocer deseos, representaciones, relaciones objetales (Spezzano, 2003).

Es un concepto que resulta fundamental desde los primeros trabajos de Freud, en los que a través del estudio de la histeria evidencia el valor terapéutico de la abreacción, buscando el origen del síntoma en un acontecimiento que no ha podido ser procesado y descargado, y cuyo afecto puede tener distintos destinos: la conversión, el desplazamiento o la transformación. El alivio del síntoma surgirá cuando al recuerdo se una el afecto correspondiente.

Siguiendo sus ideas, podemos observar dos tendencias que nos interesa destacar, ya que conducirán nuestras reflexiones respecto al funcionamiento mental en relación con la afectividad:

- la que considera los **afectos como energía en busca de descarga** y los vincula a las pulsiones y, específicamente, al ello. Tomando en cuenta los planteos de Freud en *Lo inconciente* (1915/1980), un afecto sería la percepción consciente de un proceso inconsciente de descarga pulsional.
- la que considera los **afectos como señales** que pasan a través del control del yo, tomando como referencia *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud, 1926/1980).

Podemos, entonces, preguntarnos: **¿Surge el afecto de un flujo desorganizador inconsciente o es un mensaje indicador de las características del estímulo? ¿Qué será lo primordial: la descarga o el procesamiento? ¿Qué sucede si se da uno u otro?**

La segunda tendencia, que considera los **afectos como señales**, ha sido desarrollada especialmente por la psicología de las relaciones objetales y la psicología del self, así como por los estudios de la regulación afectiva, especialmente por los teóricos del apego. Estudios contemporáneos destacan la función de los afectos como indicadores de la importancia que el sujeto da a los diferentes estímulos, condicionando tanto su percepción como su respuesta conductual. Son considerados experiencias subjetivas que, a la vez que nos hacen «sentir», condicionan también nuestro

actuar (Bernardi, 2008; Emde, 1988). Para estos autores, estas experiencias subjetivas se consolidan en estructuras internas que van conformando el sustrato de la personalidad.

Otros psicoanalistas contemporáneos sostienen que solo la primera puede considerarse auténticamente psicoanalítica (Green, 1999), ya que la segunda, al poner el énfasis en el control del yo, descuidaría el lugar del inconsciente en la generación de afectos. Este planteo nos lleva a considerar qué incidencia y qué características se le atribuye a lo inconsciente, así como a los procesos cognitivos, en relación con la afectividad, vieja controversia entre afecto y representación, entre idea y emoción, que puede hoy traducirse a la pregunta acerca de cuánto incide el afecto en la cognición y cuánto esta en el afecto. Estudios contemporáneos nos muestran que ambos procesos son difícilmente separables, ya que «la cognición está al servicio del afecto y esta inspira la cognición» (Sroufe, 2000, p. 160).

Asimismo, las investigaciones actuales que reúnen los conocimientos psicoanalíticos con los provenientes de la biología o de los estudios acerca del desarrollo muestran que **el afecto es considerado una fuente independiente de conocimiento tanto de uno mismo como del entorno** (Damasio, 2010), suponiendo un modo independiente de evaluación (Ledoux, 1999) en el que una gran parte de su procesamiento y regulación se daría automáticamente, fuera de la conciencia y, en ocasiones, con independencia de su representación. Emde (1988), por su parte, también plantea que habría una evaluación afectiva inmediata, proceso que ocurriría de forma espontánea, automática y, la mayoría de las veces, subliminal.

Al ubicar los afectos en el origen de la psicopatología, Klein (1976) destaca su incidencia desde épocas muy tempranas, focalizándose en la ansiedad y sus vicisitudes, la envidia, el odio, la rabia, como promotores de todo el procesamiento psíquico.

En las diferentes conceptualizaciones, **los afectos aparecen como una matriz psíquica** (Green, 1975) formada a partir de procesos evaluativos que arraigan en la biología, son activos y adaptativos, incluyen cogniciones y operan tanto consciente como inconscientemente, a través de códigos simbólicos y subsimbólicos, previos al desarrollo del pensamiento (Bucci, 2003), reuniendo lo intrapsíquico con lo intersubjetivo, con un objetivo integrador, al organizar el funcionamiento mental y la conducta (Emde, 1988).

Otto Kernberg (1994) también presenta lo que podríamos considerar una operativización de estos principios, proponiendo que **una vez que la organización psíquica se ha consolidado, sus activaciones se deberán a estados afectivos**. Estos estados afectivos incluyen relaciones objetales internalizadas y una básica representación de sí mismo que se vincula a una particular representación del objeto. Los afectos, por su parte, van a tener una valencia positiva o negativa respecto a la relación del sujeto con el objeto de la experiencia particular, mientras son los afectos básicos los que se consideran marcos estables para la organización de la experiencia psíquica y el control conductual, a través de las diferentes etapas del desarrollo. A la vez, serían bloques constructivos y poseerían función de señal, consolidándose como libido o agresión.

Podríamos, entonces, considerarlos aspectos continuos de nuestra vida, que no serían intermitentes ni tampoco de índole exclusivamente traumática, sino que constituirían esa «matriz psíquica» (Green, 1975) que en la vida cotidiana regularía nuestros intereses así como nuestras frustraciones, y comunicarían nuestras necesidades. Fonagy (1999) y Emde (1988) agregarían que contribuyen a conformar el núcleo del self.

## AFECTOS Y PULSIONES

¿Qué relación podemos establecer hoy entre estos términos? Cabe preguntarse, de acuerdo a lo que expusimos, si el afecto se vuelve motivación en sí mismo y determina la acción (Emde, 1988). Tomkins (1995) confirma estas ideas y señala que el afecto tiene el carácter de una fuerza que antes solo estaba reservada para las pulsiones. Spezzano (2003) también comparte y confirma estas ideas. O. Kernberg (1994) plantea que los afectos serían estructuras puente entre los instintos y las pulsiones. Los afectos serían para él estructuras instintivas, es decir, pautas psicofisiológicas biológicamente determinadas, activadas por el desarrollo. Lo que se organiza para constituir las pulsiones agresiva y libidinal es el aspecto psíquico de esas pautas. El afecto sería la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y sus variaciones. Freud (1980/1915) mismo define el **afecto como la traducción subjetiva de la energía pulsional**.

En este sentido, podríamos decir que, en los humanos, los afectos se han hecho cargo de buena parte del papel que los instintos desempeñan en los animales inferiores, si bien la conducta dirigida emocionalmente sería más flexible y modificable. Esta flexibilidad representaría a la vez una enorme ventaja y una tremenda vulnerabilidad, ya que estaría vinculada a la dependencia de la reacción afectiva de la evaluación positiva o negativa que el sujeto hiciera de un suceso determinado, lo que dependería, a su vez, de su capacidad para modular la tensión que dicho suceso le signifique, así como de la seguridad que encuentre en el contexto.

Podemos decir entonces que las funciones más importantes del afecto serían comunicar estados internos, estimular la competencia exploratoria en el medio y alentar respuestas adecuadas a situaciones de emergencia.

A partir de estos planteos, **podemos considerar el lenguaje afectivo como un lenguaje privilegiado**, no siempre expresado con palabras, no siempre consciente, proveniente a veces de estímulos externos y a veces de fuerzas internas, que supone un intercambio inmediato y determinante entre los sujetos.

Los afectos, que como vimos, son objeto de un procesamiento psíquico que caracteriza a cada individuo, resultan de capital importancia en la labor terapéutica, en la medida en que esta aspire a generar cambios en la organización psíquica. Es por esta razón que se les otorga un lugar de privilegio dentro de las intervenciones psicoanalíticas (diagnósticas o terapéuticas), en las cuales el vínculo (afectivo) se ha desarrollado como fundamento.

### **¿Porque es importante la regulación de la afectividad?**

Una preocupación primordial del psicoanálisis ha sido desde siempre la regulación de los afectos y sus consecuencias, tanto para el desarrollo normal como para la patología. Esto queda ya evidenciado, por ejemplo, en el estudio de los mecanismos defensivos planteado por Freud (1926/1980), aun cuando se puede ver una gran disparidad entre el rol marginal que se le ha concedido dentro de la teoría psicoanalítica y su enorme importancia en la clínica, en su vinculación con los procesos inconscientes, los deseos, imbricados dentro del proceso de desarrollo (Fonagy, 1999).

El estudio más sistemático, así como la investigación en la regulación de los afectos, se originó en la psicología del desarrollo (Gross, 2007), y ahora se están extendiendo tanto a la psicología del adulto (Gross, 2007) como a la psicopatología, cubriendo diversas perspectivas.

Podemos definir la **regulación afectiva** como la capacidad del yo para modular los estados afectivos. Dicha capacidad se sustenta en una significación experiencial que va más allá de la comprensión intelectual, ya que a la vez que habilita la mentalización, se ve luego condicionada por ella. En este sentido, la «afectividad mentalizada» estaría en la base de la capacidad madura para regular los afectos y para descubrir el significado subjetivo de los estados afectivos propios. Juega un papel fundamental en el desarrollo del reconocimiento y manejo de uno mismo, así como en la adaptación del sujeto a su entorno (Fonagy et al., 2004).

Puede decirse que el adulto opera, desde los primeros vínculos con el niño, como un conmutador que transforma los esquemas sensorio-motores, con los cuales nace el bebé, en pulsiones que se ponen de manifiesto como afectos y marcas significantes.

Por otro lado, la posibilidad de *representar* aquello de lo que los afectos nos informan parece constituir una piedra angular de nuestra vida mental, y la de *ligar*, el paso necesario para acceder a una determinada *organización* que va a dar lugar a nuestra personalidad condicionando nuestro *actuar* (Marty, 1985).

¿Qué sucederá entonces cuando se externalizan las conmociones afectivas a través de la acción, pero no están suficientemente representadas, ligadas? ¿Es entonces, como dice Green (1975), que en estos sujetos la acción tomaría el lugar de la representación? ¿Es que estamos frente a un afecto-representación que queda excesivamente pegado a una única y rígida interpretación a la que solamente se puede responder actuando?

¿Qué falla aquí? ¿La capacidad de representar? ¿La afectividad que no dispara adecuadamente el proceso mental, sino que lo invade y desorganiza? ¿Será que nos enfrentamos a una incapacidad de procesar situaciones que han sido vividas como traumáticas y que mucho tiempo después siguen alterando al individuo y reclamando su atención, al punto que todas las nuevas experiencias parecen simplemente reediciones de ese trauma? ¿Corresponde a sujetos excesivamente sensibles que necesitan evitar toda

nueva emoción porque ya no tienen fuerza para integrarla o es, como dice Bion (1991), que la intensidad de los impulsos destructivos transforma el amor en sadismo y genera un temor permanente a una aniquilación inminente que menoscaba la integridad del self en un ataque sádico al yo y a la matriz del pensamiento?

Si nos remitimos a la experiencia clínica, podemos decir que los niños con una afectividad descontrolada, que suelen volcarse en acciones o, más bien, en actuaciones, que reaccionan con una violencia que sentimos inmotivada, nos resultan muchas veces difíciles de comprender y suelen generarnos una mezcla de asombro, desconcierto y rechazo. Sus acciones y las nuestras en el vínculo con ellos parecen perder su sentido simbólico. El contacto se vuelve superficial. La barrera, imposible de traspasar. No los entendemos y nos da la impresión de que ellos tampoco nos entienden. Caemos en el agujero en el que ellos mismos están, por momentos no sabemos qué hacer y muchas veces... también nosotros actuamos.

Nos es necesario tomar distancia de la situación para poder reflexionar y así comprender mejor algo de lo que parece pasarles-pasarnos. Algo les y nos genera una conmoción muy fuerte, no comprenden, ni comprendemos, qué ni cómo los desorganiza y nos desorganiza, y entonces ambos actuamos. Nos parece que para ellos no hubiera posibles intermediarios entre el estímulo que los conmociona y la respuesta. ¿Es esto lo que «externalizan»? ¿La imposibilidad de significar, representar, ligar, comprender lo que están viviendo y, en consecuencia, dar una respuesta adaptada a la situación-estímulo? ¿No hay representaciones que se reactiven ante la experiencia que están viviendo, que queda entonces reducida a una experiencia afectiva sin fundamento? ¿Son las representaciones escasas, superficiales, y por eso no dan cuenta de la experiencia? ¿Proviene esto de una falla cognitiva, afectiva, o del encuentro con el otro?

¿Podemos hablar de conflictos que traben el normal procesamiento mental? ¿De instancias que entren en conflicto? ¿Cómo y en base a qué se producen estas respuestas? ¿Cuánto de todo esto será parte de una estructura deficitaria que subyace y condiciona? La excitación existe y es registrada, la respuesta se produce, pero ¿de qué forma? Esa excitación necesita ser procesada para transformarse en una respuesta adaptada. Parece que esto es lo que no sucede.

Entonces, si bien la acción —y, por qué no, la actuación— supone un recurso para todos, el problema se genera cuando no se puede acceder a su significado, cuando queda reducida a una inmediata y necesaria descarga, y no resulta un preámbulo o una consecuencia de la actividad mental, sino que la sustituye en una permanente evacuación de todo lo que sea considerado como un dolor o una frustración, o simplemente genere incertidumbre.

En la medida en que el comportamiento se transforma simplemente en una descarga, esto sume al sujeto en una situación de profunda vulnerabilidad que compromete su funcionamiento mental. La desorganización sobreviene y se va perdiendo cada vez más la capacidad de procesar mentalmente las señales afectivas, con lo que queda sumido en un mar de acciones.

Los límites entre el self y el objeto se volverán entonces borrosos. Cualquier nuevo estímulo resultará improcesable. Serían sujetos frágiles, desvalidos, que podrán aparecer como deprimidos, pero no con una depresión melancólica, sino con una depresión «blanca», al decir de Marty (1985).

Tal como lo ha demostrado Gross (2007), cuando no se utilizan estrategias de regulación, la experiencia de emociones negativas aumenta considerablemente su intensidad. Así, las personas con dificultad para distinguir y significar sus estados emocionales, al ser menos hábiles en regularlos, experimentarán afectos menos controlables y, muy probablemente, con mayor intensidad, lo que está en relación directa con la aparición de síntomas psicopatológicos y somáticos.

Esto, sin embargo, no implica que estas «actuaciones» carezcan de sentido, sino, más bien, que es preciso buscar el sentido en otro lado, diferente de la sexualidad, del conflicto edípico o de la culpa neurótica, tenemos que buscarlo en otro registro. Renunciar a encontrarle una significación a las actuaciones sería abandonar la búsqueda del sujeto del inconsciente, sin lo cual ¿podremos comprender al sujeto? Si no podemos comprenderlo, menos aun podremos ayudarlo.

Todo lo anterior evidencia la importancia de que los afectos resulten una señal para uno mismo y para quienes lo rodean, a partir de la cual se pueden desplegar estrategias que sostienen el conocimiento de uno mismo y del entorno, incidiendo en el comportamiento y la adaptación.

Entonces, aunque está aceptado que los afectos acompañan y aparecen ya desde los primeros momentos de la existencia humana, es su identifica-

ción, diferenciación y, en definitiva, su regulación lo que les da su lugar en el desarrollo de la personalidad. Si bien diversos afectos coexisten, parecería que cada uno de ellos sostiene una disposición particular para el reconocimiento y la adaptación del niño a su entorno. Teorías neuropsicológicas actuales presuponen la existencia de un almacenamiento de recuerdos afectivos en el cerebro límbico, que permite la reactivación de aspectos, no solamente cognitivos, sino también afectivos de la experiencia vivida, en especial aquellos aspectos subjetivos que colorearon afectivamente dicha experiencia (Arnold, 1970). Al decir de Cole, Luby y Sullivan (2008), al ser capitales para el desarrollo, también vuelven al niño más vulnerable, aun cuando sean básicamente adaptativos.

**La regulación de los afectos implica tanto un componente intrapsíquico como un componente intersubjetivo, que en su combinación proveen al niño la capacidad de distinguir la realidad interna de la externa, los procesos mentales y emocionales de la comunicación interpersonal. Solo gradualmente el niño se da cuenta de que tiene sentimientos y pensamientos, y va siendo capaz de distinguirlos. Las representaciones primarias de las experiencias se van organizando en representaciones secundarias de estados de la mente y del cuerpo propios, así como van permitiendo el conocimiento de la mente y el cuerpo de los demás.**

De esta manera, la regulación afectiva juega un papel primordial en la constitución del self, ya que no solamente habilita el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, sino que focaliza su atención, promueve los mecanismos de defensa y afrontamiento, y condiciona el relacionamiento.

En este sentido, es mucho más que la valencia o la intensidad de los afectos lo que está en juego. La regulación afectiva, tal como la entiendo, hace referencia a los mecanismos que van a dar cuenta de la organización del self, sosteniendo asimismo la percepción de cómo estamos, de cómo nos sentimos.

No es entonces la condición de positivo o negativo, fuerte o débil, lo que debemos estudiar al respecto, sino los complejos procesos por los cuales esa primera señal que dan los afectos se relaciona con las herramientas cognitivas, con el comportamiento y, en definitiva, con los desafíos del momento, condicionando las respuestas.

Considero, por tanto, que los afectos regulan y a la vez son regulados. Nos encontramos con una forma muy primaria, innata, de autorregulación

que luego, a través del contacto con el otro, se irá modulando (heterorreulación) para, en definitiva, volver a ser autorregulación en la medida en la que esos intercambios con los otros vayan siendo internalizados.

El desarrollo y el crecimiento del individuo se verán claramente afectados cuando esta regulación no se logre.

#### LAS CONSECUENCIAS DE LA *DISREGULACIÓN* DE LA AFECTIVIDAD

Ahora bien, ¿qué entendemos, de acuerdo a lo que venimos exponiendo, por *disregulación*<sup>2</sup> de la afectividad? La respuesta afectiva desadaptada, basada en la ineficacia, en la identificación, significación y procesamiento de esa primera señal afectiva que da cuenta de la vivencia, que genera fallas en el reconocimiento de lo que sucede, de cómo nos impacta a nosotros mismos y de cómo impacta en los demás. Se evidencia a través de un aumento de la ansiedad que dispara la actuación y va generando una sensación consciente o inconsciente de desvalimiento que puede relacionarse con la depresión.

Todo este proceso va de la mano del desarrollo y del crecimiento del niño, por lo cual debemos tener en cuenta que, ya en las primeras semanas, el niño puede manifestar diversos afectos: enojo, tristeza, alegría, miedo, interés y sorpresa, y antes de que cumpla el año, aparecen estrategias rudimentarias para regularlos; por ejemplo, el *self-soothing* (Gormally, Barr, Wertheim, Alkawaf, Calinoiu y Young, 2001; Sroufe, 2000). En el segundo año, se hacen presentes los rudimentos de culpa, vergüenza, y orgullo (Cole, Michelle, Tetti, 1994; Lewis y Sullivan, 2005); los niños de dos años ya son capaces de comprender la alegría, la tristeza y el enojo, y de darse cuenta de cómo estos afectan el entorno y el comportamiento (Lewis y Michaelson, citados por Cole, Michel y Tetti, 1994).

2 Debemos tener en cuenta que el término *disregulación* no se encuentra en el *Diccionario de la Real Academia Española*. Sin embargo, se trata de un término que se ha vuelto de uso frecuente en función de los múltiples estudios que se han realizado al respecto, como fácilmente lo comprobamos en la bibliografía citada. Proviene de la traducción del término inglés *dysregulation*. A los efectos de esta presentación, usaré entonces la expresión *disregulación* en función de efectuar una traducción lo más específica posible del inglés.

Recién entre los dos y los cinco desarrollan la capacidad de regular sus afectos lo suficiente como para aprender, generar y mantener vínculos de amistad a la vez que obedecer normas, y por ello es en esa etapa cuando comienza con más fuerza el aprestamiento escolar (Calkins y Hill, citados por Cole, Luby y Sullivan, 2008). Los estudios de Cole, Michel y Tetti (1994) comprobaron que es durante período cuando la *disregulación* emocional fuerza al niño a usar respuestas rígidas y pobres, en medio de un intento de dominio y de control, con la consecuente dificultad en contener las reacciones impulsivas. Esto menoscaba la capacidad de autonomía y planificación, y de hacerse cargo de las situaciones conflictivas o de enfrentar la evaluación e interpretación del ambiente social de manera global e imparcial, lo que dará como consecuencia poca capacidad de explorar el ambiente en que se mueven, y de controlar y ser dueño de su propia conducta. Todo ello contribuiría a una baja en la autoestima, que en ocasiones trataría de compensarse a través de la omnipotencia o la magia.

La importancia y masividad de las actuaciones, el desprecio o la inconsciencia en relación con los objetos externos nos llevaría a veces a dudar del funcionamiento del principio de realidad, aun cuando tampoco podemos decir que triunfa el principio del placer. Lanzándose de lleno a través del acto, devoran los objetos que se encuentran en el campo donde se han lanzado: sería lo que Green (1975) nos aportaría al respecto.

Podría decirse que de acuerdo a estos estudios, la afectividad negativa y la actuación aparecerían cuando no está disponible la capacidad esencial de regular adecuadamente los afectos, cuando estos parecen usurpar una función de la representación, la de encadenar las vías utilizadas para dar un significado, convirtiéndose en un alto riesgo para la organización psíquica y favoreciendo la aparición de patología.

Debido a que estos niños no podrían inhibir sus reacciones o tendencias negativas, no podrían llevar a cabo planes efectivos para hacerse cargo de sus respuestas o controlar su atención para reducir el impacto de experiencias tempranas negativas, convirtiéndolas en experiencias más positivas. Es decir que estos niños podrían ser incapaces de usar su agresividad, por ejemplo, como una estrategia orientada a un fin, como sería al servicio del fortalecimiento, y la usarían de forma reactiva, interpretando cualquier estímulo como peligroso, pudiendo reaccionar con inhibición (en un intento

de «desaparecer» de la escena) o con hostilidad, transformándose entonces la agresividad en agresión (Fonagy, Moran y Target, 1993).

La investigación contemporánea (Meloy, 2001) corrobora, como en su momento plantearon Bowlby (1986) y Winnicott (1954/1990), que existe una alta correlación entre los comportamientos destructivos y descontrolados de los niños escolares, y factores tales como la interacción patológica entre y con los padres, los trastornos del apego, ambientes de gran tensión, abuso emocional y físico, negligencia y abandono. Se han encontrado también correlaciones entre los comportamientos agresivos de los niños pequeños y los trastornos de conducta o antisociales en adolescentes y adultos.

Trabajos recientes corroboran que estas condiciones tienen un impacto sobre el desarrollo del cerebro y en el modelado del sistema neurofisiológico de regulación de las emociones (Ledoux, 1999).

Se podría decir que estos niños parecen no haber tenido el suficiente diálogo afectivo, en el marco de seguridad que puede brindar el apego seguro, como para formar herramientas que les permitan identificar, pensar, reflexionar acerca de sus afectos. Tampoco han compartido instancias en las que se les atribuya un significado estable y moral a los afectos (en el sentido primario de buenos y malos, positivos y negativos, constructivos o destructivo). En ausencia de estos intercambios afectivos, se han ido desarrollando patrones alterados de apego, y el sentido de sí mismo se ve alterado y empobrecido. Sus relaciones objetales alteradas no incitan a la búsqueda de aceptación a través de identificaciones positivas. Aparece una seria dificultad en la internalización, en la identificación con reglas y parámetros internalizados.

Todo esto parece generar reclamos narcisistas inagotables (P. Tyson y R. Tyson, 2000) que si bien les pueden permitir reconocerse como agentes activos de sus acciones, no les permiten ver que son el resultado de sus propias opciones y que, como tales, generarán consecuencias de las cuales ellos también serán responsables. Es como si no pudieran comprender que no todos los deseos y las intenciones se pueden llevar a cabo, y menos aun impunemente; por el contrario, simplemente suelen vivirlas como consecuencia de las provocaciones de las que se sienten objeto.

La autorregulación, como se dijo anteriormente, exige autorreflexión, identificación y comprensión de los estados afectivos, tolerancia a la frus-

tración y capacidad de espera y de contención de respuestas automáticas y reflejas provenientes de los impulsos. Este uso permite al self tomar contacto con el afecto e incidir en su expresión generando una respuesta más adaptativa y, sobre todo, controlable.

Para la regulación, es necesaria la intervención de diferentes funciones: percepción (a-percepción), memoria (para rescatar situaciones pasadas similares), imaginación (para poder prever las consecuencias), creatividad (para buscar alternativas), reflexión (para sopesarlas), etc. El sujeto debe entonces integrar estas informaciones para luego decidir lo más adecuado, y recién allí actuar. Y, más allá de que este proceso puede tener lugar de forma inconsciente y muchas veces de forma casi instantánea, es necesario contar con esas herramientas y especialmente con la capacidad de organización para integrarlas.

La imposibilidad de lograrlo genera desorganización y, con ello, tensión, lo cual aumenta la carga afectiva y dificulta aun más su regulación. Es este el caso de la invasión de afectividad que en un intento de descarga puede generar una acción no racional o una búsqueda de control de sí mismo a través del control del otro.

Cuando no logran el control, suelen aparecer, más allá de la ansiedad, la furia o el terror. Todo este aumento de afecto suele volver a los niños hipervigilantes, y nos evidencia Tyson en sus investigaciones (P. Tyson y R. Tyson, 2000) que este estado de alerta los lleva a prestar atención no solamente a las manifestaciones explícitas y verbales de quienes les rodean, sino especialmente a las manifestaciones no verbales (movimientos del cuerpo, gesticulaciones, tono de voz).

Quisiera aquí enfatizar la desorganización que generaría este proceso, ya que es un punto que retomaré más adelante y luego ejemplificaré en la muestra. Estos niños parecen no darse cuenta de la entidad de su afecto aun en presencia de la desorganización. ¿Cómo podría reaccionar el psiquismo frente a lo que no puede admitir, procesar, o a lo que le es peligroso al punto de comprometer su integridad?

Algunas investigaciones evidencian que los modelos de procesamiento y de reacción se van formando tempranamente y, en parte, a consecuencia de los patrones de interacción que sufren esos niños, y que resultan, al decir de Main (2000/2001), duraderos y transgeneracionales.

Los padres que padecen un apego desorganizado o, por lo menos, inseguro difícilmente podrán ayudar a sus hijos en este proceso de regulación, en parte porque tampoco lograrán diferenciar sus propias emociones de las del niño, con lo cual no podrán comprender qué es lo que él siente y, en consecuencia, tampoco se lo significarán de forma adecuada ni serán capaces de mantenerse asequibles y a la vez firmes y consecuentes con sus demandas y expectativas.

Los padres que no son capaces de confrontar las conductas desadaptadas en el niño —agresivas, por ejemplo— no pueden transmitirle seguridad, antes bien envían, aun sin darse cuenta, el mensaje de que las emociones resultan temibles, peligrosas y, sobre todo, incontrolables. Sin esta imprescindible base del cuidador, el niño se queda solo para manejar los afectos.

Fonagy et al. (2004) nos aportan, en este sentido, la idea de la precocidad con la que se van conformando estos patrones, al evidenciar que algunas de estas capacidades de regulación ya se pueden observar a partir de los cuatro meses de edad y que, al mismo tiempo, en su conformación van marcando el desarrollo cerebral, a la vez que se ven condicionadas por él.

Por su parte, Hughes, Dunn y White (1998) comprueban en sus estudios el deterioro en el funcionamiento intelectual, en el área emocional y de comprensión, y también en la capacidad de llevar a cabo funciones de ejecución simple, en los niños con trastornos de conducta, es decir, con una evidencia de *disregulación* emocional.

Por último, y como forma de reafirmar las consecuencias de la regulación, haré mención a otro conjunto de proposiciones psicoanalíticas contrastadas empíricamente que relacionan la regulación de los afectos con el **desarrollo moral temprano** (moral self), generador de la empatía así como del sentimiento de reciprocidad, base de lo que Fonagy (1999) llama función reflexiva. Este sentido moral temprano está constituido tanto por la internalización de las prohibiciones como por la de ideales provenientes de las predicciones que el niño puede hacer de las reacciones parentales, y no solo de la conflictiva edípica (Emde, 1988).

El sentido moral aparece entonces relacionado con la regulación de los afectos y, especialmente, con las propuestas del cuidador en este proceso, en la medida en que ya en ese primario intercambio afectivo se transmiten

los valores morales del cuidador, que serían vivenciados e internalizados por el niño. Esto a su vez refuerza la autoestima y da confianza al niño, que puede entonces disminuir su temor frente a las conmociones afectivas y confiar en su posibilidad de regulación.

Este proceso genera cambios en el sujeto y también en el entorno con el cual el intercambio de influencias es permanente.

El esclarecimiento de estos y otros aspectos fue el objetivo de la investigación que detallaré a continuación y cuyo propósito central fue examinar aspectos relacionados con el afecto y la regulación afectiva en niños, tomando como aspectos centrales su interacción con el entorno, las características de su desarrollo y de su funcionamiento mental. Me centraré en la comprensión de los mecanismos que subyacen a la expresión manifiesta de este proceso, prestando especial atención a cómo el afecto condiciona el pensamiento, el aprendizaje, el relacionamiento, la acción y, a la vez, cómo todos ellos en conjunto van condicionando el proceso de regulación.

### **¿Qué nos dijo la investigación empírica respecto a la incidencia de la regulación de la afectividad en niños de cinco a ocho años?**

Alertada por los estudios a los que hice referencia, me interesé especialmente por la identificación de la *disregulación*, por caracterizarla en las diferentes etapas así como en sus diversas manifestaciones (comportamental, mental, psicofisiológica).

¿Sería la *disregulación* un fenómeno aislado o muy frecuente? ¿Se presentaría de igual forma y con la misma frecuencia en los diferentes medios sociales? ¿Cómo la identificarían quienes rodean al niño y cómo la sentiría el propio niño?

A su vez, ¿qué relación podría encontrar entre la *disregulación* y los diferentes aspectos del desarrollo?

Me interesó especialmente su incidencia en la dinámica psíquica, su relación con mecanismos internalizantes y externalizantes, su relación con problemas emocionales y conductuales, con el uso de las herramientas cognitivas.

Pensé entonces que si estudiamos la evaluación que padres y maestros ofrecen de un niño, y relacionamos esto con su historia de desarrollo y sus producciones ante una propuesta de juego y de dilemas a resolver

(lo que nos daría cuenta de la vivencia subjetiva del niño al respecto), **podríamos inferir el grado y las características de su regulación afectiva**, en especial de su agresividad, así como la interrelación entre estas manifestaciones afectivas y otros aspectos del desarrollo o de la personalidad.

En este sentido y con la intención de comenzar a sistematizar los datos provenientes de la clínica, promoví un relevamiento de los casos atendidos en el período 2003-2008 en una policlínica de atención psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay. En él pude constatar varios aspectos que resultaron de interés, teniendo en cuenta que el mayor número de consultas era de niños en edad escolar con graves problemas psicosociales, la mayoría de ellas, derivaciones provenientes del entorno escolar.

El motivo de consulta más frecuente era la agresividad (afectividad disregulada) seguida de los problemas en el rendimiento escolar (evidencia de escasa presencia y uso de herramientas cognitivas).

Pude comprobar que frecuentemente la agresividad correspondía a una manifestación conductual propia de un bajo desempeño intelectual en el que predominaba la impulsividad, la actuación, el escaso uso de herramientas cognitivas y la ausencia de empatía. Es decir que, en su gran mayoría, me encontraba frente a trastornos de los llamados *externalizantes* (Achenbach, 1991), que por su misma condición de tales provocaban conmociones en el entorno, tanto familiar como escolar, que motivaban la consulta.

A esto se sumaba una alta presencia de enfermedades médicas y de problemas familiares, probables indicadores de pobre resiliencia y mentalización.

Fue a partir de estos datos, que dejaban en claro la incidencia de la dificultad en relación con la regulación de la afectividad, que decidí profundizar en el tema a través de una investigación que me permitiera comprobar la incidencia de los afectos en el desarrollo, así como en la consolidación de la personalidad. En el trabajo empírico se empleó un diseño cuantitativo; los datos se recogieron a través de los siguientes instrumentos: Escala de evaluación de problemas emocionales y conductuales, y Evaluación de maestros (Child Behavior Check List, CBCL, y Teacher's Report Form, TRF, respectivamente; Achenbach, 1991); Batería MacArthur de dilemas, MSSB (Emde, Wolf y Oppenheim, 2004); Fire (Miller, Aguilar, Arrillaga, Gioscia, Merli y Prego, 2009) y una Historia de desarrollo pro-

tolozada. La muestra, seleccionada por conveniencia, quedó conformada por **82 niños** de Montevideo, representantes de **medios socioeconómicos diferentes** (bajo, medio y alto). La media de edad fue 6,2 años, con una prevalencia del 64 % de varones.

En el total de la muestra (en la que no se incluyeron niños con problemas graves de nivel intelectual, psicosis o trastornos generalizados del desarrollo), se constató, de acuerdo al reporte de padres y maestros, un 27% de niños con **problemas emocionales y conductuales** en un nivel clínico y 9% en zona de riesgo. Los problemas emocionales o conductuales evidenciados fueron: **agresividad** (en primer lugar, y acompañada de escasa empatía, falta de valores morales, alta impulsividad y actuación), **síndrome depresivo-ansioso** (enmascarando con frecuencia con desvalimiento y agresividad) y **problemas atencionales** (relacionados también con problemas de pensamiento).

Centrándonos específicamente en la afectividad, comprobamos una alta prevalencia (18,9 %) de niños que daban muestras de una afectividad desregulada; esta quedaba asociada a importantes alteraciones en el desarrollo (sueño, aprendizaje, adquisición de hábitos y empatía) y generaba, a su vez, dificultades en todas las áreas de desarrollo. La *disregulación* se da mayormente en varones y correlaciona muy especialmente con el nivel socioeconómico, con familias monoparentales y con un índice mayor de antecedentes psiquiátricos, y se asocia a importantes alteraciones en el desarrollo que son contundentes en lo que respecta al sueño, la enseñanza y la afectividad.

Los niños con *disregulación* afectiva, que suelen desorganizarse más frente a tareas menos estructuradas, evidenciaban muy escasos afectos positivos y prácticamente no mostraban miedo ni tristeza, tanto en sus juegos como en sus reacciones psicofisiológicas. En estas últimas también se evidenció la correlación entre las conductas delictivas y los problemas de pensamiento.

En este punto quisiera destacar el sentimiento contratransferencial que causaba la evidencia de *disregulación*, tanto en la aplicación de los instrumentos como en su evaluación, y que coincide exactamente con lo que mencioné al comienzo con respecto a la experiencia clínica en general. Estos niños tenían producciones pobres, repetitivas, muy lineales, con una fuerte agresividad

que era difícil de comprender en su magnitud, dificultad para dar soluciones efectivas tanto a los dilemas como al juego libre (en el que se desorganizaban aun más), que producían una sensación de asombro al comienzo, pero de aburrimiento después y de resultar poco útiles o importantes para el niño.

Esto solía generar un deseo menor de participación y lentamente iba menoscabando la empatía, lo que creaba un notorio distanciamiento. Pienso, entonces, ¿qué sucederá al respecto en el entorno que rodea a estos niños? Y no me refiero solamente al entorno más próximo, sino, por ejemplo, al entorno escolar. ¿Podrán establecer fuera de casa vínculos con parámetros diferentes, en los que otros deseen convertirse en bases seguras para ellos y generen apegos seguros? ¿O es que en la medida en que la *disregulación* desorganiza, empobrece y distancia de los demás, lo esperable será que se repitan las experiencias de desvalorización, de abandono, de soledad, imposibilitando una resignificación de las representaciones de sí o del objeto y generando un relacionamiento objetal pobre, escaso, poco empático?

La afectividad que no actúa como señal invade, y al no ser adecuadamente significada, se rigidiza: los afectos son siempre los mismos y de valor negativo. El pensamiento se empobrece y no estimula ni genera intereses. Esto se evidenciaba en la investigación en la falta de exploración de estos niños en el consultorio, ya que no dedicaban un tiempo a reconocer los juguetes para luego armar su juego, sino que se lanzaban a la acción sin la posibilidad de selección. Esto parecía un fiel reflejo de lo que padres y maestros contaban que pasaba en el diario vivir. Esta impresión aumentaba cuando el juego era más libre. Parece que frente a la libertad de expresión, se confunden aun más, como si resultara más fácil defenderse que expresarse libremente.

A su vez, cuando se les planteaban situaciones conflictivas o estresantes, no las significaban como tales y, en consecuencia, no llegaban a soluciones adecuadas, lo cual no les permitía hacer una valoración positiva de ellos mismos, favoreciendo representaciones de sí muy poco consistentes.

Esta escasa elaboración no permitía que las experiencias se fueran diferenciando y clasificando, con las inevitables consecuencias sobre la formación de valores. No parecían tener conciencia de lo que les sucedía y entonces, tal como hacían con los dilemas o las consignas, no lo enfrentaban, sino que lo repetían.

En sus producciones lúdicas nos encontramos con que a más *disregulación*, menos representación, menos ligazón, más pobreza interior, más vulnerabilidad. Todo ello da cuenta de un mundo interno convulsionado, con representaciones de sí empobrecidas y contradictorias, representaciones objetales predominantemente persecutorias y conflictivas referidas a la autovaloración.

Más que a un sentimiento de desvalimiento, parecería que fueran susceptibles a los indicadores de vulnerabilidad, a lo que puede resultar potencialmente peligroso, es decir, ansiosos pero incapaces de usar esa ansiedad como una señal que dispare un procesamiento. Quedaban como atrapados entre la alta sensibilidad al peligro potencial y la necesidad de una respuesta inmediata que pudiera dar la ilusión de eliminar el peligro. Sin embargo, luego, estas reacciones, al no tener fundamento y en especial al no tener en cuenta no solamente lo que pasa dentro de ellos sino las consecuencias que pueden generar, solían aumentar la conflictividad en lugar de disminuirla.

En la medida en que estas reacciones se repiten, van consolidando un mecanismo que de ser una forma de enfrentar un conflicto pasa a ser una característica estructural, especialmente en el sentido de ir generando un determinado funcionamiento mental que altera las funciones a la vez que consolida las carencias.

Vemos entonces cómo comprobamos en la investigación que la *disregulación* de los afectos —la que no considero como síndrome específico sino como una condición subyacente, dimensional— condiciona el funcionamiento mental del sujeto con diferente intensidad y consecuencias que tienden a establecerse y expandirse, y pueden provocar una inestabilidad característica de las organizaciones limítrofes de personalidad, en las que la percepción de sí mismo y de los otros es cambiante, y se puede manifestar alternativamente de forma internalizante (ansiedad, desvalimiento, depresión) o externalizante (agresividad y oposicionismo), generando vínculos caóticos e inconsistentes, muchas veces dañinos para otros o para ellos mismos.

Estos sujetos, de acuerdo a estudios citados (Westen, Shedler, Bradley y DeFife, 2012) podrán adquirir una estable inestabilidad cuya entidad dependerá de la *disregulación* y cuyo comportamiento estará teñido por los estados afectivos que podrían cambiar, rápidamente y sin motivo aparente, de la ansiedad a la agresividad o a la depresión. Tenderán a «catastrofizar»

los estímulos volviéndolos persecutorios y sin lograr frente a ellos manejar su ansiedad, que disparará reacciones desadaptadas, que suelen generar o aumentar la conflictividad antes que encauzarla o prevenirla. Muchas veces buscan en los vínculos un sostén para su sentimiento de vacío y frustración, pero su propia inestabilidad los vuelve caóticos, dependientes y destructivos a la vez. Rápidamente pasan a sentirse maltratados, no atendidos o abandonados, frente a lo cual reaccionan de forma impulsiva.

Según este estudio, la *disregulación* correlaciona significativamente no solamente con ciertos comportamientos, sino también con dificultades en diversos aspectos del desarrollo, lo que nos muestra lo relevante de su identificación. Los aspectos con los que se asocia la correlación son: sueño (correlación muy significativa de la que quisiera destacar su importancia en función de las consecuencias del trastorno del sueño en el niño y su familia), autonomía y aceptación del cuidado personal, adquisición de hábitos y aprendizaje, alimentación, empatía, vínculo con pares, padres y hermanos.

Estos resultados nos dicen que los niños *disregulados* no duermen bien, les cuesta adquirir hábitos y cuidarse, y al establecer vínculos más problemáticos con sus familiares directos (padres y hermanos), seguramente no generen en ellos el deseo de ayudarlos. Tienen, además, más problemas de aprendizaje (lo que puede aumentar el desvalimiento y agravar la *disregulación*). Todo ello contribuye, sin duda, a sus comportamientos disruptivos.

## CONCLUSIONES

Pudimos, entonces, comprobar que los niños que no regulan adecuadamente su afectividad, que se ven invadidos por el afecto o que lo desconocen, aparecen con más problemas emocionales y conductuales en varios aspectos del desarrollo y, consecuentemente, en la organización de la personalidad.

Es decir que las consecuencias de la *disregulación* —de acuerdo a este estudio y evaluadas entre los cinco y los ocho años— son vastas y graves, y dan cuenta de un mundo interno convulsionado con representaciones de sí empobrecidas y contradictorias, representaciones objetales predominantemente persecutorias y conflictivas referidas a la autovaloración.

Los afectos que no son regulados obstruyen la capacidad de represen-

tar, de ligar y de pensar, y lo tiñen todo de una marcada subjetividad que resulta la base de un estado de alerta, desconfianza e inseguridad, y los lleva muchas veces a volcarse en acciones cuyo significado y consecuencias parecen desconocer. No buscan ayuda (porque parecen no registrar que la necesitan) ni tampoco generan que la ayuda les sea ofrecida (ya que resultan extraños, no amigables y, en alguna medida, incomprensibles).

Estas vulnerabilidades, que tienden a hacerse permanentes, producen una especial fragilidad en la cual resulta difícil diagnosticar una conflictiva específica, ya que parece predominar una falla básica, estructural, más de carencia que de conflicto, aun cuando resulta evidente que así como la carencia, la falta de integración, genera conflictos, también los conflictos al teñir el funcionamiento psíquico generan carencias.

Frente a las situaciones conflictivas, no logran desarrollar estrategias efectivas y suelen proponer alternativas que aumentan la conflictividad. Una reacción frecuente es que tiendan a negarla o a transformarla mágicamente. Todo esto contribuye a un progresivo deterioro de la imagen de sí que favorece un desvalimiento que puede ser expresado como tal o compensado con fantasías omnipotentes.

Se produce entonces un círculo vicioso del cual les resulta a ellos especialmente difícil salir y a nosotros igualmente difícil establecer el contacto, mantenerlo y sacarlos de ese círculo.

Estas condiciones parecen especialmente favorecidas y promovidas cuando prima la privación afectiva, lo que incide en su generación y luego en su consolidación. Si pensamos en el modelo de las series complementarias propuesto por Freud, se nos hace evidente la interrelación entre lo genético y constitucional, lo que se adquiere a través del intercambio con el entorno, especialmente en las experiencias vividas tempranamente, y la posibilidad de procesamiento psíquico. Si a esto se agregan situaciones vitales de alto estrés —que pueden sobrepasar muchas veces la capacidad de elaboración, como suele ocurrir en las situaciones de privación—, nos encontramos con el terreno más propicio para la *disregulación* y sus efectos.

Este es entonces el aporte que, a partir de la investigación realizada, quería compartir con ustedes con respecto a la incidencia del afecto y de su regulación, tanto en el desarrollo como en la organización de la personalidad.

Nos encontramos en este momento realizando los análisis finales del estudio longitudinal de los niños involucrados en la investigación de referencia, que nos permite evidenciar que las consecuencias de la *disregulación* a las que hacemos referencia se mantienen y se agravan en aquellos casos en los que no media una intervención, y pueden amortiguarse considerablemente cuando se interviene, tanto en el niño como en el entorno. A estas conclusiones pudimos llegar luego de aplicar una estrategia específica sobre aquellos niños que habían evidenciado una *disregulación* y fueron acompañados por sus padres en un proceso específico de intervención.

Fue en función de estos estudios que hoy incluimos regularmente en los procesos diagnósticos la evaluación de la regulación afectiva, así como una intervención específica cuando el caso así lo amerita. ♦

## RESUMEN

El presente artículo busca dar cuenta de la fuerte incidencia del afecto en la constitución psíquica. Para ello, partiendo de planteos freudianos con respecto al tema, así como de diversos autores que contribuyeron especialmente al desarrollo de este concepto (Klein, Winnicott, Green, Kernberg, Fonagy, Emde, Sroufe, etc.), relacionándolos entre sí y desde una perspectiva biológica, sostiene la idea de que es la regulación de los afectos la que conduce, a través de lo intersubjetivo, a la consolidación de la subjetividad.

Destaca las consecuencias de la *disregulación* de la afectividad, de la cual da evidencia a través de la presentación de una investigación en niños escolares montevideanos, de cinco a ocho años de edad.

Concluye que los niños que no regulan adecuadamente su afectividad, que se ven invadidos por el afecto o que lo desconocen aparecen con más problemas emocionales y conductuales en varios aspectos del desarrollo y, consecuentemente, en la organización de la personalidad. Las consecuencias son vastas y graves, dando cuenta de un mundo interno convulsionado con representaciones de sí empobrecidas y contradictorias, y representaciones objetales predominantemente persecutorias. Los afectos que no son regulados obstruyen la capacidad de representar, de ligar, de pensar, y lo tiñen todo de una marcada subjetividad que resulta la base de un estado de alerta, desconfianza e inseguridad, y los lleva muchas veces a volcarse en acciones cuyo significado y consecuencias parecen desconocer.

Esta vulnerabilidad, que tiende a hacerse permanente, genera una especial dinámica psíquica en la cual resulta difícil diagnosticar una conflictiva específica, ya que parece predominar una falla básica, estructural, más de carencia que de conflicto.

*Descriptor:* AFFECTO | PULSIÓN | REPRESENTACIÓN | PERSONALIDAD | ACTUACIÓN | INVESTIGACIÓN | DESARROLLO | NIÑEZ | AGRESIVIDAD | DÉFICIT ATENCIONAL

*Candidato a descriptor:* REGULACIÓN AFECTIVA

## SUMMARY

The present article seeks to account for the strong incidence that affect has on psychic constitution. Taking Freudian ideas as a starting point, as well as considering several authors who produced especially useful contributions to the development of the concept of affective regulation (Klein, Winnicott, Green, Kernberg, Fonagy, Emde, Sroufe, etc.) relating them, and also considering a biological perspective, this paper sustains the idea that it is the regulation of affect that leads, through intersubjectivity, to the consolidation of subjectivity. It highlights the consequences of affect *dysregulation* by presenting a research project carried out with school children aged between five and eight. The investigation concludes that children who do not adequately regulate their affectivity, who are invaded by affect or do not recognize it, appear to suffer from more emotional and behavioural problems in several aspects of development, and consequently, in the organization of their personality. The consequences are vast and serious, generating an internal world convulsed with impoverished and contradictory representations of the self, predominantly persecutory ones. Unregulated affect hinders the capacity to represent, bind, think, and tinge everything with a marked subjectivity that is the basis of a state of alertness, distrust and insecurity, and often leads them to turn to actions, the meaning and consequences of which they seem to ignore. These vulnerabilities, which tend to become permanent, generate a special fragility in which it is difficult to diagnose a specific conflict, because of the structural deficiencies.

*Keywords:* AFFECT / DRIVE / IDEA [VORSTELLUNG] / PERSONALITY / ACTING / RESEARCH / DEVELOPMENT / CHILDHOOD / AGGRESSIVENESS / ATTENTIONAL DEFICIT

*Candidate keyword:* AFFECTIVE REGULATION

## BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Althoff, R., Ayer, L. y Hudziak, J. (2010). Assessment of dysregulated children using the child behavior checklist: A receiver operating characteristic curve analysis. *Psychological Assessment*, 22(3), 609-617.
- American Psychiatric Association. (2011). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Arnold, M. B. (ed.). (1970). *Feelings and emotions*. Nueva York: Academic.
- Bernardi, R. (2008). *Regulación afectiva*. Comunicación presentada en la Inauguración de la Maestría en Clínica en la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, octubre, 2008.
- Blair, R. J. (1999). Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and Individual Differences*, 27(1), 135-145.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos*. Madrid: Morata.
- Bucci, W. (2003). Varieties of dissociative experiences: A multiple code account and a discussion of Bromberg's case of William. *Psychoanalytic Psychology*, 20(3), 542-557.
- Cole, P. M., Luby, J. y Sullivan, M. W. (2008). Emotions and the development of childhood depression: Bridging the gap. *Child Development Perspectives*, 2, 141-148.
- Cole, P. M., Michel, M. y Tetti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Development*, 59, 73-102.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Barcelona: Plaza.
- Emde, R. (1988). Development terminable and interminable: Innate and motivational factors from infancy. *International Journal of Psychoanalysis*, 69, 23-42.
- Emde, R., Wolf, D. y Oppenheim, D. (2003). *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent-child narratives*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fonagy, P. (1999). Apegos patológicos y acción terapéutica. *Aperturas Psicoanalíticas*, 4. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=104&>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. y Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Londres: Karnac.
- Fonagy, P., Moran G. S. y Target, M. (1993). Aggression and the psychological self. *International Journal of Psycho-Analysis*, 74, 471-485.
- Freud, S. (1980). El yo y el ello y otras obras. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- (1980). Inhibición, síntoma y angustia. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20, pp. 71-162). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- (1980). Lo inconsciente. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 14, pp. 153-214). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Gormally, S., Barr, R. G., Wertheim, L., Alkawaf, R., Calinoiu, N. y Young, S. N. (2001). Contact and nutrient caregiving effects on newborn infant pain response. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43, 28-38.
- Green, A. (1975). *La concepción psicoanalítica del afecto*. México: Siglo XXI.
- (1999). Acerca de la discriminación e indiscriminación afecto/representación. *Psicoanálisis*, 20(3), 517-587.
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. Nueva York: Guilford.

- Hughes, C., Dunn, J. y White, A. (1998). Trick or treat, uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in «hard-tomanage» preschoolers. *Journal of Chile Psychology and Psychiatry*, 39, 981-994.
- Kernberg, O. (1976). *Objects relations: Theory and clinical psychoanalysis*. Nueva York: Jason Aronson.
- (1994). *La agresión en las perversiones y en los desórdenes de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Kernberg, P., Chazan, S. y Normandin, L. (1998). Children's play therapy instrument. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7, 196-207.
- Kernberg, P., Weiner, A. S. y Bardenstein, K. K. (2002). *Trastornos de personalidad en niños y adolescentes*. México: Manual Moderno.
- Klein, M. (1976). *Obras completas*. Argentina: Hormé.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Leibovich de Duarte, A. (2000). Más allá de la información dada: Cómo construimos nuestras hipótesis clínicas. *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, 3, 103-120.
- Levy, J. (1978). *Play behavior*. Florida: Krieger Publishing.
- Main, M. (2001). *Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño y en el adulto: atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego*. *Aperturas Psicoanalíticas*, 8. (Trabajo original publicado en 2000). Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000156>
- Marty, P. (1985). *L'ordre psychosomatique*. París: Herder.
- Meloy, J. R. (ed.). (2001). *The mark of Cain: Psychoanalytic Insight and the Psychopath*. Hillsdale: Analytic Press.
- Miller, D. (2002). La depresión en la infancia: Una perspectiva psicoanalítica. *Prisma*, 18, 193-206.
- (2006). Reformulaciones psicoanalíticas a partir de la teoría del apego: Teoría y clínica. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica*, 7(2), 149-156.
- (2011). Negativists or depressed? Underlying processes of aggressiveness in externalizing and internalizing syndromes. *Kinderanalyse*, 19(3), 241-255.
- (2012). Evaluación de la regulación afectiva en niños a través del juego con animales. En *Anales del 3 Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- (2013). Incidencia de la regulación afectiva en la conformación de la personalidad: Estudio en escolares de 5 a 8 años. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 7-23.
- (2013). Las huellas del afecto: Estudio de la incidencia de la regulación afectiva en el desarrollo de la personalidad. Montevideo: Magro.
- (2014). Further developments of the 3-LM in child analysis. En M. Altmann (ed.), *Time for Change: Tracking Transformations in Psychoanalysis. The Three-level Model*. Londres: Karnak.
- Miller, D., Aguilar, M., Arrillaga, J., Gioscia, R., Merli, M. y Prego, C. (2009). *FIRE: Evaluación de la regulación afectiva a través del juego con animales* [manuscrito]. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo. Inédito.
- OPD Grupo de Trabajo. (2008). *Diagnóstico Psicodinámico Operacionalizado. OPD-2*. Barcelona: Herder.
- Oppenheim, D., Emde, R. y Warren, S. (1997). Children narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child development*, 68, 127-138.
- PDM Task Force. (2006). *Psychodynamic Diagnostic Manual*. Silver Spring: Alliance of Psychoanalytic Organizations.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy*. Londres: LEA.
- Schejtman, C., Altman, M., Calzeta, J. J., Duhalde, C., Hoffmann, M. et al. (2008). *Primera infancia: Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires: Akadia.

- Slade, A. (2000). Representación, simbolización y regulación afectiva en el tratamiento concomitante de una madre y su niño: Teoría del apego y psicoterapia infantil. *Aperturas Psicoanalíticas*, 5. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000120>
- Spezzano, C. (2003). *Affect in psychoanalysis: A clinical synthesis*. Londres: Analytic Press.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Tyson, P. y Tyson, R. (2000). *Teorías psicoanalíticas del desarrollo: Una integración*. Lima: Publicaciones Psicoanalíticas.
- Tomkins, S. (1995). Script theory. En E. V. Demos (ed.), *Exploring affect: The selected writings of Silvan Tomkins* (pp. 295-397). Nueva York: University of Cambridge Press.
- Westen, D., Shedler, J., Bradley, B. y DeFife, J. (2012). An empirical derived taxonomy for personality diagnosis: Bridging science and practice in conceptualizing personality. *American Journal of Psychiatry*, 169(3), 273-284.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).
- (1990). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1954).

# Dibujando(me)



LILA GÓMEZ<sup>1</sup>

Pintar es solo otra forma de escribir un diario

Pablo Picasso

Como dice Picasso, el dibujo sirve como una herramienta para la representación de objetos reales o ideas que a veces no es posible expresar fielmente con palabras.

El dibujo se considera un *lenguaje universal*, ya que, sin mediar palabras, es posible transmitir de modo gráfico ideas que resulten comprensibles para todos. A los dibujos que son reconocidos dentro de una cultura se los denomina símbolos.

Teniendo en cuenta un análisis semiótico, el dibujo es un tipo de signo visual que depende del signo icónico, indéxico y simbólico (Eco, 1994). Se considera signo porque es una expresión cuya intención es transmitir una información para decir o para indicar algo que otro conoce, y que quiere que lo conozcan lo demás.

Como mensaje visual global se distinguen dos tipos de entidades teóricas distintas:

- el signo icónico, que es analógico y mimético (figurativo)
- el signo plástico, que posee códigos basados en la línea, el color y la textura (abstracción)

1 Miembro adherente de la Sociedad Psicoanalítica de Mendoza. lilagza@gmail.com

## PINCELADAS HISTÓRICAS

Las primeras pinturas rupestres se remontan a la prehistoria, allá por la Cueva de Altamira, donde el ser humano plasmó, en los techos y las paredes de las cavernas, lo que consideraba importante transmitir o expresar como actividades relacionadas con su forma de vida y su entorno.

En la Edad Media se utilizó profusamente el dibujo, generalmente coloreado, para representar sobre pergaminos temas religiosos a modo de explicación o alegoría de las historias escritas, primando lo simbólico sobre lo realista, según los cánones de la época.

Es en el Renacimiento cuando el dibujo eclosiona y se logra estudiar el método de reflejar la realidad con la mayor fidelidad posible, con arreglo a normas matemáticas y geométricas impecables. El dibujo cobra autonomía, adquiriendo valor en autorretratos, planos arquitectónicos y variados temas realistas (como los de Leonardo da Vinci), además de seguir sirviendo como estudio previo de otras artes, como la pintura, la escultura o la arquitectura.

Si hacemos referencia desde el psicoanálisis a algún acontecimiento fundamental en relación con la importancia del dibujo en el análisis infantil, deberíamos remitirnos al pequeño Juanito, atendido en 1908 por Freud. Otros antecedentes importantes serían los dibujos del análisis de Richard, conducido por Klein, y el libro de Winnicott sobre los garabatos (*squiggle*), que confirmarían el concepto de un campo bipersonal, como la creación de microhistorias compartidas entre el pequeño paciente y su analista.

Al margen de una lectura muy formalizada, son diferentes las modalidades a través de las cuales se puede «mirar» o analizar un dibujo.

Una modalidad sería la de considerar el dibujo como una representación del tipo de relaciones presentes en el mundo emocional del niño, que en cierta medida se aproximan también a la realidad externa.

Todo acercamiento interpretativo al dibujo depende del vértice de lectura y el contexto. Antonino Ferro (1998) piensa que la intimidad de la relación analítica es asimilable a un fotograma onírico de la vigilia que hace una fotografía desde un vértice desconocido de una verdad relacional y afectiva de la pareja y del campo, en espera de un desarrollo narrativo. Sería algo que no está ahí para ser decodificado, pero que es una recopilación

ción de ingredientes para historias que sería posible contar, un promotor de historias, un *pre-texto* en espera de *rêverie* y narración.

Para Antonino Ferro, el dibujo sería la escena inmóvil de una grabación en espera de que vuelva a desarrollarse el movimiento, para que vuelva a tomar cuerpo una historia. El Dr. Levin agrega, en su libro titulado *La escena inmóvil*<sup>2</sup> (2005):

Si bien el dibujo puede ser «usufructuado» como una forma de inmovilización (que por otra parte le es inherente en tanto dibujo) en su contenido, puede desplegarse la multideterminación que podemos hallar en un síntoma, un sueño, un recuerdo, etc. Puede producir un efecto de desmentida, pero también cumple un papel la represión tanto en la producción final, la figuración, como posiblemente en el eventual impacto estético que produce. (p. 156)

Es posible considerar el dibujo como una brecha en el mundo interno del niño, capaz de hacer visualizar todo lo que va sucediendo progresivamente, según los movimientos transferenciales del aquí y ahora.

Según Ferro, esta modalidad de considerar el dibujo se ha estabilizado a lo largo de dos ejes:

- Uno pone la evidencia en la *fantasía inconsciente*, con su referencia corporal subyacente al dibujo como algo que pertenece al niño y a su «mundo fantasmal», que encuentra en la hoja una posibilidad de exteriorización y en la transferencia una posibilidad de proyección. Ferro considera los símbolos contenidos en el dibujo como la tesitura, la trama de funcionamiento mental del niño.
- El otro eje se ha desarrollado centrándose sobre la *mentalización de las fantasías transferenciales del niño*, prescindiendo de la referencia corporal, y se interpretará según el tipo de funcionamiento mental existente en el momento, comprendido en la calidad de proyección de las fantasías del niño sobre el analista.

2 Asimismo, *escena inmóvil* es un término utilizado por el Dr. Raúl Levin para referirse a los dibujos realizados durante la sesión.

Respecto al lugar del analista, Ferro sugiere que permanezca neutral y que lo privado de su vida mental no entre en el campo que contribuye a crear en relación con las defensas que efectúa y, sobre todo, a través del grado de permeabilización de las identificaciones proyectivas provenientes del paciente.

Al igual que con el sueño, el dibujo servirá de estímulo para promover las asociaciones del paciente, para poder ponerle palabras a lo que está en la imagen, esperando un intérprete. Según el Dr. Levin (1993):

el dibujo en tanto figuración (desde lo simbólico) se relaciona con la posibilidad de producir formaciones sustitutivas o síntoma. En ese sentido más de un autor relaciona los dibujos con los sueños y aunque pueden ser estudiados en sus diferencias, podríamos parafrasear lo que se dice respecto a los últimos diciendo que al menos en el análisis con niños junto al juego, los dibujos pueden ser una guía regia de acceso al inconciente o a formas de expresividad cuando aún no se han constituido formaciones del inconciente. (p. 90)

Siguiendo a Bion, el dibujo hace referencia a las modalidades actuales y efectivas del funcionamiento mental de la pareja analista-analizando. Describe la situación bipersonal en juego y al igual que los Baranger (M. Baranger y W. Baranger, 1961), denuncia las fuerzas emocionales del campo que pertenece a ambos miembros de la pareja, no como fantasías de transferencia, sino como fotograma onírico del funcionamiento mental en este momento, muchas veces desde un vértice particular y a menudo desconocido para los analistas, que deben ser permeables a compartir y asumir para alcanzar al paciente ahí donde esté.

Según Meltzer (1986/1990), el dibujo, de ser estático y necesitar un código de traducción, se anima como una especie de teatro afectivo y puede convertirse en un teatro generador de significado-sentido en el desarrollo constructivo que las dos mentes (analista y paciente) sabrán hacer de él.

## UN CASO CLÍNICO

Quisiera presentar un paciente al que llamaré ficticiamente Enrique. Tiene nueve años de edad y cuando llegó a la consulta tenía seis años. Fue derivado por el psiquiatra con el diagnóstico de psicosis infantil, debido a la presencia de delirios y alucinaciones que no cedían con altas dosis de medicación antipsicótica.

Vive con su hermana Susi<sup>3</sup> (siete años mayor) y su madre. Su padre abandonó el hogar cuando el niño estaba en el sexto mes de gestación por razones de infidelidad, situación que llevó a la madre a una depresión puerperal, y la lactancia se interrumpió al mes por la medicación que recibía.

La madre refiere que se encuentra en tratamiento psiquiátrico y psicológico por trastorno bipolar. El padre suele ausentarse durante varios meses, sin comunicarse con el niño, además de maltratarlo verbalmente a través de insultos y descalificaciones.

Tomaré distintos momentos del análisis proponiendo el *dibujo de la familia* realizado en forma espontánea como un hilo conductor para pensar acerca de sus movimientos. Lo he seleccionado porque nos permite ver la representación que Enrique va teniendo de sí mismo.

### Entrevista diagnóstica

En el Anexo A, Enrique realiza el *dibujo de la familia* dentro de las entrevistas diagnósticas. Observo una producción muy pobre, las figuras humanas están hechas con palitos, desvitalizadas, tienen ojos vacíos y no están vinculadas entre sí ni con el entorno. Quizás esto represente el estado mental en el que llegó Enrique, poblado de síntomas.

### Tercera sesión de la semana, a los ocho meses de tratamiento

Debido a que había aumentado su interés por dibujar, preparé una cartuchera con nuevos materiales y la dejé al lado de su caja.<sup>4</sup>

3 Nombre ficticio para proteger la confidencialidad.

4 Realicé esto como una forma de seguir su movimiento, al igual que darle importancia al dibujo que había surgido como una expresión espontánea durante el análisis.

La madre no lo dejó bajar la patineta del auto,<sup>5</sup> entonces Enrique se bajó del vehículo rezongando y llorisqueando.

Subió al consultorio pateando los escalones de la escalera y al llegar entró al baño, golpeando la puerta al cerrarla.

Al salir del baño, se tiró al suelo, se arrastró, canturreó una canción y metió los dedos húmedos (por haberse lavados las manos) en el enchufe.

T: —¡No! Enrique, eso que estás haciendo es muy peligroso. —Enrique rió con una risa maniforme—. Podés hacerte mucho daño con la corriente del enchufe, puede darte un golpe de corriente...

P: —No me importa morirme.<sup>6</sup>

T: —Estás tan enojado porque tu mamá no te dejó bajar la patineta que buscás hacerte daño...

P: —Decile que la voy a matar...

T: —Sí, parece que estás tan enojado que te gustaría hacerle mucho daño a ella, pero buscás hacértelo vos...

P: —Me voy a poner a dibujar. ¿Qué es esto?

T: —Como he visto en las últimas sesiones que te gusta dibujar y me has estado pidiendo nuevos materiales, te he preparado una cartuchera, por si los querés agregar a tu caja.

Se sienta en la mesita y se pone a dibujar.

P: —Este soy yo con la patineta. Mi hermana se hizo un jopo.

T: —¿Cómo le queda?

P: —Bien. Ella se lo cortó.

T: —¿Sí?

5 A veces ha bajado la patineta y hemos trabajado en el patio, relacionando ese hecho con la última sesión de la semana y la patineta como nexos para transitar la separación entre la sesión del jueves y la del lunes.

6 Contratransferencialmente, sentí temor respecto a la posibilidad de que se hiciese daño, tema que trabajé en la supervisión, ya que esta conducta se repetía durante las sesiones en situaciones como tocar enchufes con las manos mojadas, sumergirse en la pileta hecha en el bidet y en el lavatorio, jugar con fuego, etc.

P: —Sí, hasta se ha hecho un *piercing* en el ombligo con un aguja así. —  
Abre los brazos—. Le abrieron la panza, casi llora.

T: —¿Qué te parece eso a vos?

P: —Feo.

T: —¿La dejó hacer eso tu mamá?

P: —Sí. Era por su cumpleaños. Estuvo todo el día llorando. Que se joda  
porque me trata mal.

T: —¿Cómo es eso?

P: —Me grita, me contesta mal... Mirá [haciendo alusión al dibujo], mi  
papá anda en patineta, pero no lo voy a dibujar. Anda mejor que noso-  
tros. El otro día fue a mi casa. —El padre había estado sin comunicarse  
con la familia durante seis meses.

T: —¿Apareció el papá?!

P: —Sí, llamó por teléfono.

T: —¿Y qué te dijo?

P: —No sé.

T: —¿Qué le habrá pasado todo este tiempo, que no te llamó?

P: —No sé.

T: —Quizás pensás que si andás bien en patineta como el papá, él te va a  
querer más...

P: —Voy a dibujar a mi hermana y al Juampi.

T: —¿Quién es el Juampi?<sup>7</sup>

P: —Mi hermano, mirá le voy a poner casco. A él le compraron el casco de  
Kick Buttosky,<sup>8</sup> pero el mío es igual al de *Kid vs. Kat*.<sup>9</sup>

T: —¿Qué es eso [haciendo alusión a los nombres]?

P: —No sé. El Juampi tiene lo mejor, es remillonario, tiene como cien mil  
doscientos cincuenta pesos...

T: —Quizás el Juampi reemplaza en tu cabecita al papá que te gustaría

7 Juampi es un personaje inventado por Enrique.

8 Kick Buttosky es el personaje de *Kick Buttosky y su amigo Gunter hacen acrobacias de acción para ser los mejores temerarios del mundo*, una serie del Canal Disney.

9 Serie del Canal Disney en la que un niño pelea con un gato porque es malo y quiere matar a la hermana del niño.

tener..., con mucha plata, que ande con vos en patineta, que esté con vos y te dé muchas cosas...

P: —Nunca pude ganarle a mi papá en una competencia de *skate*. No le va a contar a nadie porque son sus trucos.

T: —¿Será por eso que hoy llegaste llorando? ¿Será que con esas lágrimas me querés contar lo triste que te pone la ausencia del papá, tan triste que te has imaginado un hermano como el Juampi, que lo reemplace?

P: —Ajá.

T: —También me parece que el Juampi te acompaña durante el fin de semana, que no nos vemos, porque hoy es jueves, y mirá [contando con los dedos], ni el viernes, ni el sábado, ni el domingo venís, pero nos volvemos a encontrar el lunes. Como con la patineta, que no pudiste traer hoy pero otros jueves sí la has traído, servía para unir el jueves con el lunes, para desplazarse de un día a otro, como hacías en el patio cuando ibas de una pared a otra...

P: —Eso me gusta, jugar con la patineta.

T: —Vamos a tener que ir terminando...

A Enrique le cuesta guardar las cosas en su caja de juego y se retira al terminar la sesión, alargando el momento de la despedida.

**Algunas reflexiones.** Si comparamos el *dibujo de la familia* del diagnóstico (Anexo A) con el siguiente dibujo (Anexo B), de esta sesión, podemos observar cambios en la posibilidad de Enrique de expresarse a través de la producción gráfica y verbal. Respecto a los dibujos de la figura humana, han aumentado la cantidad de detalles y la sofisticación de la producción, y se pone de manifiesto un pasaje de la bidimensión a la tridimensión, lo que me permite hipotetizar sobre la posibilidad de pasar a otra dimensión para pensar y comprender la realidad, por momentos.

En este dibujo, los personajes realizados de derecha a izquierda son Enrique, Juampi, su hermana y Joaquín (un amigo de la hermana). La imagen de Juampi es la única que no tiene los pies sobre la línea de suelo, lo que quizás denotaría su existencia imaginaria y la desaparición de su papá. Todos los personajes tienen cascos, excepto Juampi; quizás a través de esto está intentando simbolizar la necesidad de protección y ayuda que

tienen todos (su madre, su hermana y él se encuentran en tratamiento psicológico). Se ponen de manifiesto ciertas posibilidades de anticipación y noción de riesgo (recordemos que estas situaciones no aparecían en las entrevistas diagnósticas, cuando caía al suelo sin colocar sus manos para amortiguar la caída). Podrían representar elementos internos para protegerse de los momentos en los que se le torna difícil tolerar la realidad. Tal vez puedan también ser indicios de la internalización de mi función analítica y de algún avance en la posibilidad de comprensión.

El cielo presenta lluvia, que quizás expresaría cierta adversidad en el entorno vivida por el niño, relacionada con su situación familiar de madre sola con la crianza de los niños y pocas figuras de sostén.

Transferencialmente, la flor<sup>10</sup> podría pensarse como fruto del tratamiento y en relación con la imagen que él tiene de mí, más conectada con la línea de suelo, haciendo alusión al contacto con la realidad. La analista podría ser sentida por el niño como figura de sostén según el estado emocional de esta sesión, que fue oscilando desde el enojo y buscar hacerse daño, hacia la posibilidad de crear y expresarse.

### **Primera sesión de la semana, un año y medio de tratamiento**

Enrique (ocho años) entra el consultorio haciendo referencia a un temblor ocurrido esa mañana.

P: —¿Escuchaste el temblor?<sup>11</sup> ¡Fue muy fuerte!

T: —¿Sí?

P: —Sí, tres veces la tuve que empujar a mi hermana para que se despertara. Decía «No me digas que está temblando, es una alucinación,<sup>12</sup> me voy a dormir de nuevo...», y se dormía. Mi mamá estaba en un sexto piso,<sup>13</sup>

10 En relación con el nombre de la analista, que también coincide con la denominación de una flor.

11 Es una zona sísmica. Si bien «¿Escuchaste el temblor?» es una frase típica, creo que hace referencia a su necesidad de que yo pueda escucharlo.

12 «Es una alucinación» hace referencia a una frase coloquial del lenguaje adolescente.

13 Coincide «sexto piso» y «sexto mes de gestación de Enrique», momento en el que se produce el derrumbe emocional de la madre por la separación familiar.

trabajando. ¡Imaginate! Yo sentía que se iba a caer todo, y yo solito en la puerta de mi casa, sin familia...

T: —Me estás pudiendo decir cuánto te asustaste con el temblor...

P: —Sí, casi me muero del susto...

T: —Quizás también te asustaste porque hace muchos días que no tenemos sesión, desde el martes de la semana pasada, mirá [contando con los dedos], miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo y lunes... Han sido seis días sin vernos, y quizás te has sentido solito... [coincidió con un feriado largo]. —Enrique hace ruido mientras le hablo y canturrea una melodía... Parece no escucharme—. Parece que estás como tu hermana, que dormía para no sentir el miedo que le causaba el temblor, y vos ahora hablás para no escucharme...

P: —Te lo voy a dibujar para mostrártelo. —Mientras dibuja, dice—: Ojalá que no le pase esto a mi familia... ¡No...! Qué miedo me da... —Luego de un rato, hace un dibujo (Anexo C)—. Aquí está toda mi familia. Mirá, con el temblor, todos se han muerto. Mi mamá está acostada, tiene una pierna más corta que otra, sin manos. Este es mi papá, que tiene un vidrio clavado en el corazón por la explosión de una ventana. Esta es mi hermana —escribe «la mejor que he conocido»—, que tiene una pierna cortada por los pedazos de escombros que han caído encima de ella. El perro está muerto, y yo, solito, que me he salvado porque estoy abajo del marco de una puerta. Soy el único en el mundo. Mirá, acá hay una persona que se le cortó la cabeza con la explosión por el temblor [en la parte de abajo de la hoja]. —Mientras me lo explica, se asusta y lo rompe en dos. Contratransferencialmente, yo quedo muy impactada con la *escena inmóvil*.

T: —No, Enrique, no lo rompas...

P: —Sí, es una caca para tirar...

T: —Es un dibujo que has hecho vos, es valioso... Entre los dos, lo pegamos con Cintex—. Quizás pensás que rompiendo el dibujo, desaparece lo malo, feo, doloroso... Por eso lo querés romper... Pero aquí podemos hablar de estas cosas para entender por qué te dan tanto miedo<sup>14</sup>...

14 Es un intento de unir en acto para ir ligando en la mente la representación y el afecto de algunas vivencias que le han resultado traumáticas (como la separación, dramatizada en la fragmentación del dibujo).

P: —Sí.

T: —Qué bueno que estás pudiendo contar las cosas que te dan miedo, estas pudiendo dibujarlas y ya no las ves como antes, como cuando veías fantasmas, zombis...

P: —Sí, pero igual me da miedo...

T: —Quizás también en este dibujo Enrique está metido bajo el *marco de la puerta* [mostrándoselo en la hoja] como cuando eras bebé y estabas dentro de la panza de la mamá... ¿Te acordás que me contaste que en ese tiempo la mamá y el papá se separaron, y hubo líos en la familia...?

P: —Sí... No lo quiero guardar el dibujo en mi carpeta. —Lo deja en el cesto de basura.

**Algunas reflexiones.** Podríamos pensar que en esta sesión se pone de manifiesto en Enrique la sensación de sentirse muy solo y poco sostenido por los adultos (sus padres), quizás también los días por venir le podrían causar un *temblor interno*. Interpreto que se pondrían de manifiesto sensaciones de la vida intrauterina, relacionadas con la separación inesperada de los padres a los seis meses de gestación, situación que quizás podría haber sido representada por el psiquismo fetal de Enrique como una sensación de derrumbe, desvitalización de su madre por la depresión que se desencadenó *¿como un temblor interno*, resultado tal vez de vivencias intrauterinas por el llanto y la hiperactividad de su madre durante la gestación?

Conocemos, como dato de la historia familiar, que la pareja acababa de terminar de construir una casa que no llegaron a habitar porque se precipitó la separación. Esta situación afectó mucho a la hermana, que tuvo que comenzar tratamiento psicológico como consecuencia de la separación de los padres. Quizás este dato puede ayudarnos a comprender cierta *sensación de derrumbe* del proyecto familiar, que está expresando Enrique en su creación.

En consonancia con esto, hipotetizo que este dibujo podría estar representando una vivencia intrauterina, en la que el niño se siente protegido por el marco de la puerta = útero; predomina la sensación de sufrimiento (Enrique está llorando) y de destrucción externa; parece estar dibujada la depresión puerperal de su madre (acostada y muerta); la representación de su padre, quien permanece a un costado con una herida en el corazón

y en el cuello (¿disociación afectiva paterna mostrada en el deseo de *tener un hijo* para luego desatenderlo?). Su hermana aparece sufriendo las consecuencias (tiene mutilado un brazo y una pierna) del terremoto afectivo de la separación que destruyó su hogar.

También observo que se pone de manifiesto una negación del niño para poner palabras a la situación, como si pidiera que no hablásemos de sus temores porque se le podrían tornar alucinatorios o reales; entonces, frente al intenso dolor utiliza mecanismos de defensa para no sentir.

El dibujo podría interpretarse como la representación gráfica de una escena del mundo interno, que al parecer se le torna por momentos vívida, y necesita evacuarla. Esto me lleva a recordar los juegos en alucinosis de los primeros tiempos de tratamiento en los que verbalizaba «Pause», y se iba al baño, convencido de haber congelado la escena de su juego, a semejanza de estar dentro de un juego electrónico.

La interpretación del dibujo hace pensar que por momentos Enrique siente que se tiene que enfrentar al mundo con el dolor de lo poco que tiene, expresando una sensación de carencia. Está protegido por el marco de una puerta, que podría simbolizar las tres sesiones semanales que lo ayudan a sostenerse para enfrentarse a sus vivencias internas de destrucción, muerte, derrumbre...

### Tercera sesión de la semana, dos años de tratamiento

A Enrique (ocho años, seis meses) le cuesta entrar al consultorio y pide quedarse en el patio, haciendo una fogata.<sup>15</sup> Le explico que hoy no será posible porque corre viento y sería peligroso prender fuego. Sube las escaleras hacia el consultorio caminando como si fuera un personaje de ficción (dramatiza un monstruo).<sup>16</sup>

Entra al consultorio cantando, y dice: «Voy a hacer una secuencia de

15 Durante unos meses, respondí a su pedido de hacer fogata facilitándole una placa de acero, papeles, fósforos y maderitas que él juntaba de los árboles. Esta tarea la desarrollábamos en un patio interno previo al consultorio para evitar accidentes. Observé que esta actividad era propuesta por Enrique generalmente la última sesión de la semana, lo que me llevó a interpretar la necesidad de vivenciar «algo cálido», como representante interno de algo que lo ayudase durante la separación del fin de semana, entre otras cosas...

16 Dramatiza monstruos y juega escenas de terror. Se han distanciado las alucinaciones notablemente.

terror». Se pone a dibujar sentado frente a la mesa.

Al realizar el dibujo (Anexo D), verbaliza: «Es un tiburón». Luego, dibuja una ballena, un pez y una anguila eléctrica, y dice: «Acá voy a dibujar un buzo».

T: —¡Qué lindo el dibujo que has hecho!<sup>17</sup> ¿Qué me podés contar sobre él?

P: —No sé... No se me ocurre nada... Este soy yo y esta mi hermana.

T: —Parece que la ballena protege a Enrique y a Susi del tiburón. Además, tienen el equipo de buzo especializado para estar en el fondo del mar. ¿Quiénes podrían ser el tiburón y la ballena?

P: —Y... El tiburón podría ser mi papá y la ballena, mi mamá.

T: —¿Y los otros?

P: —Ese [el pez negro y amarillo] podría ser mi primo y la anguila, mi tía...

T: —Ajá... Toda tu familia...

P: —Y estos podrían ser mi abuela, mi tía y mis primos.

T: —Me estas contando cuántas personas importantes hay para vos en tu mundo.<sup>18</sup>

P: —Sí... Y mis amigos también [los coloca como partes del dibujo].<sup>19</sup>

T: —Y, mirá, la ballena es de color lila... ¿Será que vos sentís que yo soy un poco como la mamá que te cuida y te ayuda a enfrentar las cosas que te dan miedo [tiburones]?

P: —Ajá... ¡Eso! Se lo quiero llevar a mi hermana, se lo quiero regalar.

T: —¿Por qué será que se lo querés regalar a tu hermana?

P: —Por cariño, me ha costado mucho... Porfi... Dejame que me lo lleve... Este soy yo y esta mi hermana, dejame que se lo lleve a ella.

T: —Vos sabés, Enrique, que los dibujos que hacés acá quedan en tu carpeta para que puedas verlos cuando quieras...

P: —Sí, pero este me lo quiero llevar...

T: —Bueno, pensémoslo la próxima sesión. Ya es la hora.

17 Me pareció importante estimularlo porque es un niño que suele tener baja autoestima.

18 Tengo la impresión de que hay un cambio en la representación interna de su noción de familia; ahora es más extensa.

19 Me pregunto si las sensaciones de soledad van siendo pobladas.

Se retiró quejándose y protestando. Me quedé pensando: ¿qué significado tendría para Enrique llevarle el dibujo a su hermana?

**Algunas reflexiones.** En este dibujo observo un despliegue colorido y mayor integración plástica que haría pensar en procesos psíquicos internos de una relación más estrecha con sus afectos cálidos. A mi entender, muestra un despliegue de las representaciones de las figuras de su familia.

Interpreto que esta *escena inmóvil* podría estar representando ciertas carencias sentidas por Enrique desde la etapa temprana del desarrollo. Parecería que percibe inconscientemente que sus padres han estado cerca y unidos en los primeros años de la crianza de su hermana (esto coincide con los comentarios que la madre ha hecho en consultorio). Esta deducción surge de que en el dibujo Susi está en el medio, rodeada y contenida por varios personajes, en cambio Enrique está en un costado. Es como si dijese «soy como un bebé tan necesitado de papá y mamá que todavía no puedo asumir hermanitos», manifestado esto en anécdotas con el primo menor o los pacientes que alguna vez ha visto salir del consultorio, situación que le genera muchos celos y rabia.

Según este dibujo, parecería que el mundo es vivenciado por el niño como un mar en el que se siente ahora más protegido de los maltratos, los temores, las separaciones, ya que puede utilizar mejor sus recursos internos (dibujados en el equipo de buceo). La figura paterna estaría representada en el tiburón, simbolizando la importancia que tiene para Enrique y lo amenazante que se le torna a veces, aunque no tiene dientes tan grandes.

#### ESBOZANDO CONCLUSIONES

He elegido estos dibujos porque pienso que nos ayudan a escenificar algo del movimiento interno que Enrique ha ido realizando a través del trabajo analítico sobre diferentes temas: la representación de su familia, sus temores, la relación con sus pares, el esfuerzo de adaptación al mundo externo (escolar, recreativo, deportivo), cuyo eje de trabajo ha sido fundamentalmente la tramitación de las separaciones (fines de semana, vacaciones, etc.).

Podríamos observar algunas transformaciones que han ido sufriendo sus alucinaciones al poder ser verbalizadas, dibujadas y jugadas como

distintos niveles en los procesos de simbolización que darían lugar a la elaboración de sus vivencias traumáticas.

Los *dibujos de la familia* nos muestran el pasaje que ha ido realizando internamente este niño, desde las figuras desvitalizadas, pasando por la producción tridimensional y la graficación de una vivencia traumática, hasta llegar a la representación de una noción de familia más ampliada, colorida y simbólica.

Pienso que esta secuencia da cuenta del proceso psíquico que ha ido recorriendo Enrique en este tiempo de tratamiento, al irse dibujando él y al poder ir expresando sus vivencias respecto al proceso analítico y a sus sentimientos transferenciales. Así me han ido brindando información para que el análisis se vaya desarrollando...

Dicen Darío Sor y María Rosa Senet de Gazzano (2000) «Si un niño juega, va deviniéndose “sí mismo” porque se va desprendiendo de aquellos aspectos que no pueden ser “yo mismo”» (p. 174). Recordamos que «sí mismo» no es una formación narcisista, sino un emergente ineludible del crecimiento. Comprende la capacidad para la diferenciación de objeto, el crecimiento por transformación e integración de fenómenos escindidos, los duelos por los aspectos perdidos y el contacto con las anticipaciones del futuro. En el juego se van dejando de lado, sin excesivo dolor, las cosas «no-yo mismo». Me pregunto por la relación entre el juego y el dibujo en el desarrollo infantil y en el despliegue de una sesión.

¿Podríamos considerar que el dibujo es una escenificación de un juego mental? Al igual que las pinturas rupestres, esquematizarían partes de la vida psíquica del niño, plasmando procesos infantiles, como en Enrique, quien al dibujar, «se dibuja»...

¿Los dibujos serán de tanta ayuda para los psicoanalistas como los diagnósticos por imágenes para los médicos? Al estilo de una resonancia magnética o radiografía, nos permitirían «congelar» una escena del funcionamiento psíquico, mostrándonos fantasías, defensas, modalidades vinculares, proceso primario y secundario, relación con el analista, etc.

Si fuera así, sería útil seguir investigando esta modalidad de expresión en el marco de un análisis... Porque, como dijo Pablo Picasso, «Yo no digo todo, mas pinto todo»... ♦

### ANEXO A



### ANEXO B



### ANEXO C



### ANEXO D



## RESUMEN

¿Es posible pensar en la evolución de un proceso analítico infantil a través del análisis de los dibujos realizados durante las sesiones?

Bordeando esta pregunta se realizará un breve recorrido teórico sobre el concepto de dibujo, su historia y la relación con la técnica del psicoanálisis infantil. Se hará referencia a lo propuesto por Bion, Meltzer, Levin y Antonino Ferro.

Estos conceptos se articularán con el caso clínico de Enrique (nueve años), derivado por el psiquiatra con el diagnóstico de psicosis debido a la presencia de delirios y alucinaciones que no cedían con la medicación.

Durante el análisis (de tres años, con tres sesiones semanales) se fueron desplegando diferentes temas: la representación de su familia, sus temores, la relación con sus padres y pares, el esfuerzo de adaptación al mundo externo (escolar, recreativo, deportivo); el eje de trabajo son las fallas en la estructuración psíquica observadas en la tramitación de las separaciones.

En este trabajo, se realizará el análisis de cuatro *dibujos de la familia* (diagnóstico, seis, veinte y treinta y cinco meses de tratamiento) que muestran el pasaje realizado por Enrique desde figuras bidimensionales desvitalizadas, pasando por la producción tridimensional y la expresión de sensaciones traumáticas, hasta llegar a la representación de una familia más ampliada y colorida.

Quizás estos dibujos dan cuenta del proceso psíquico recorrido por Enrique al poder ir dibujando sus vivencias y la transferencia, brindando información para que el proceso analítico se vaya desarrollando. Así, surge la escenificación de un juego mental que esquematiza partes del mundo interno infantil y plasma procesos psíquicos de los niños como Enrique, quien, al dibujar, se dibuja.

*Descriptor:* DIBUJOS / TÉCNICA PSICOANALÍTICA EN NIÑOS / PSICOANÁLISIS DE NIÑOS / PSICOPATOLOGÍA EN LA INFANCIA / MATERIAL CLÍNICO / PSICOSIS INFANTIL / TRANSFERENCIA

## SUMMARY

Is it possible for us to evaluate a process of child analysis by means of analyzing the child's drawings all long the sessions?

Skirting this question, the paper discusses the concept of drawing, its history and its connection with the technique of child analysis, from a theoretical perspective. The contributions by Bion, Meltzer, Levin and Antonino Ferro will be considered.

These concepts will be articulated with the case material of Enrique (aged nine) referred by his psychiatrist with a diagnosis of psychosis, based on the presence of delusions and hallucinations, which proved resistant to medication.

Different issues progressively emerged during his analysis (three sessions a week during three years): his representation of his family, his fears, his relationship with his parents and his peers, his effort to adapt to the external world (his school, recreation and sports activities). The central line of work with him was the flaws in his psychic structure observed in the way through which he tried to work through separations.

The paper will focus on the work of analysis of four *drawings of the family* (performed during the diagnostic process and after six, twenty, and thirty five months of treatment). They show a progress in Enrique that starts from lifeless bidimensional figures, goes through a period of tridimensional productions and the expression of traumatic sensations in order to reach the representation of an extended and colorful family. The process of symbolization is brought to light.

Perhaps these drawings can account for Enrique's psychic journey during his treatment; by progressively drawing himself, drawing his experiences and in his transference with the analyst, where he provides with information for the analytic process to gradually develop. Thus, the staging of a mental game outlines parts of a child's internal world and expresses the psychic processes of children like Enrique, who, by drawing, is drawing himself.

*Keywords:* DRAWINGS / PSYCHOANALYTIC TECHNIQUE IN CHILDREN / PSYCHOANALYSIS OF CHILDREN / PSYCHOPATHOLOGY OF CHILDHOOD / CLINICAL MATERIAL / INFANTILE PSYCHOSIS / TRANSFERENCE

## BIBLIOGRAFÍA

- Baranger, M., y Baranger, W. (1961). La situación analítica como campo dinámico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 4(1), 3-54.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1960).
- (2006). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1967).
- Eco, U. (1994). *Signo*. Colombia: Labor.
- Ferro, A. (1998). *Técnicas de psicoanálisis infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guignard, F. (1996). Le contre-transfert de l'analyste d'adultes à la lumière du transfert de l'enfant en analyse. En F. Guignard, *Au vif de l'infantile: Reflexions sur la situation analytique* (pp. 135-152). París: Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Levin, R. (1993). Una perspectiva histórica y psicoanalítica sobre la forma perspectiva. [ficha]. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Buenos Aires.
- (2005). *La escena inmóvil: Teoría y técnica psicoanalítica del dibujo*. Buenos Aires: Lugar.
- Meltzer, D. (1990). *Metapsicología ampliada*. Buenos Aires: Spatia. (Trabajo original publicado en 1986).
- Resnik, S. (1993). La contratransferencia en el psicoanálisis del niño. *Psicoanálisis*, 15(1), 167-180.
- Sor, D. y Senet de Gazzano, M. R. (2000). *Fanatismo*. Buenos Aires: Ananké.
- Waksman, J. D. (1986). La contratransferencia del analista de niños. *International Journal of Psychoanalysis*, 13, 405-415. (Trabajo original publicado en 1985).

# Encopresis: Tío Rico Mc Pato y el uso del síntoma en el proceso analítico



MARIA CRISTINA MANTOVANINI<sup>1</sup>

La Casa  
era una casa muy graciosa  
no tenía techo, no tenía nada.  
Nadie podía entrar allí, no,  
porque en la casa no había suelo.  
Nadie podía dormir en hamaca  
porque en la casa no había pared.  
Nadie podía hacer pipí  
porque orinal no había allí.  
Pero fue hecha con gran esmero  
en la calle de los Niños, número cero.

Vinicius de Moraes

## INTRODUCCIÓN

Los padres de Luis me llamaron por dos quejas: él no lograba alfabetizarse y tenía un grave problema de constipación intestinal, por lo que a veces había que hospitalizarlo para lavajes. Cuando tenía deposiciones espontáneamente, se negaba a utilizar el inodoro, por lo que se ensuciaba los pantalones, hecho que, a medida que crecía (en el momento de esta entrevista Luis tenía cinco años y diez meses), causaba muchas angustias. Los padres también dijeron que ya había pasado por otros tratamientos terapéuticos, y nada resultó.

1 Miembro asociado de la Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de San Pablo (SBPSP).

Durante esta charla, la madre contó que ese problema de estreñimiento de su hijo era probablemente hereditario, pues el hermano de la madre y también un primo habían sufrido del mismo modo. Le pregunté si la dificultad ocurría desde que era bebé, y la madre me contó que este problema le apareció a Luis hacia los dos años de edad.

Me enteré de que en ese período nació su hermano menor.

## LOS ENCUENTROS CON LUIS

Desde las primeras sesiones, Luis no demostró resistencia a estar conmigo en el consultorio. Inicialmente, de los materiales y juguetes ofrecidos, solo le interesaron aquellos sobre los cuales pudiera ejercer dominio y control, como, por ejemplo, dibujar figuras llenas de detalles y jugar con los juegos de armar y con juegos de tablero. Alternaba esos ratos con las idas al baño, en las cuales hacía caca de parado y en los pantalones.

Entonces noté que el baño debía ser incorporado al *setting* analítico, como los materiales que rechazaba a tocar en la sala, tales como arcilla, tinta, pegamento, pincel, potes, jabón líquido y cinta.

Nuestros encuentros pasaron a desarrollarse en dos etapas articuladas entre sí. Se iniciaban con una actividad estructurada, sobre la cual él tenía el control, como un juego de reglas, la lectura de una historia, la elaboración de una tarea de casa o un dibujo, y seguía hacia la que nosotros bautizamos «Laboratorio de La mugre».

En el primer momento, se presentaba de un modo evidente su lado mandón, y él se ponía muy irritado conmigo si yo no comprendía de inmediato alguna reacción suya. Ordenaba, exigía al grito de que le atendiera sus deseos, como un pequeño déspota. Prácticamente yo no tenía voz, mi papel era solamente obedecerle. Notaba cómo le hacía feliz mandonearme.

El segundo momento se iniciaba cuando él comunicaba que quería ir al baño. En ese momento, utilizaba el espacio del baño para realizar sus experiencias, que se constituían básicamente de hacer mezclas variadas de tinta, jabón líquido, arcilla y papel higiénico.

En una sesión, se quedó bastante entretenido pintando una pelota de hilo con una mezcla de tinta y jabón. Daba pinceladas largas de tinta de color indefinido hecha por él mismo de la mezcla de todos los colores

disponibles. Intentaba cubrir obstinadamente toda la pelota de hilo con la tinta, y no se rindió hasta que lo logró.

En la sesión siguiente, le encantó inventar un juego: agarró una pelota de hilo, pintada y seca. La lanzaba lejos e iba tirándola muy lentamente, revolcando el hilo enredado en la mezcla de tinta. Iba moviéndolo de tal manera que se produjo, en el suelo, una figura que se parecía a un intestino.

Este juego me intrigó. No me sentí cómoda (ya me había pasado en ocasiones anteriores) para hablarle sobre sus probables fantasías respecto a sus heces. Sentía sobre mis pláticas «psicoanalíticas» algo gracioso, las veía distantes de él y que de hecho no le llegaban. Fui notando que todo lo que buscaba era algo más tangible, más concreto, más de acuerdo a las condiciones y la libertad de pensamiento de un niño de su rango de edad, algo que complementara y nombrara sus fantasías.

¿Qué imaginaría sobre su interioridad corporal? Imbuida de esta cuestión, resolví mostrarle un libro sobre el cuerpo humano. Él se sentó en el suelo a mi lado y empezó a hojearlo como si supiera lo que quería encontrar. Cuando llegó al aparato digestivo, paró. Miraba las imágenes encantado. Le fui relatando de manera muy objetiva lo que era cada órgano y cuál era su función. Le dije cómo se sucedía el proceso digestivo, cómo se formaban las heces, para dónde iban, por dónde salían. Él, muy atento, hacía medidas con las manos, buscando entender las dimensiones de sus órganos. Seguimos la exploración del *Atlas del cuerpo humano* y llegamos al aparato reproductor masculino y femenino. Me preguntó, apuntando el útero, qué era aquello. Le dije que era una especie de bolsa donde los bebés se desarrollaban hasta nacer. Me preguntó por qué los hombres no tenían útero. Le dije que solamente las mujeres podían tener bebés en su panza.

Luis regresó entonces al capítulo sobre la digestión, lo miró nuevamente con mucha curiosidad, gimió y dijo que necesitaba ir al baño, pues aquellas imágenes le hacían doler la panza.

En la sesión siguiente añadí a su caja un nuevo atlas tridimensional sobre el cuerpo humano. Lo miró atentamente y lo tiró a un lado, diciendo que aquellas imágenes le provocaban cólicos.

Algunas sesiones se sucedieron siempre obedeciendo a la misma cadencia: control y expulsión, dominación y pasividad. Cierta día, trajo de

la escuela el contorno de un muñeco recortado donde necesitaba rellenar el dibujo. Animado, me comentó:

—Qué lástima que sea para la escuela, porque podía dibujar lo que está en el libro —apuntando al atlas.

Entonces, propuse que hiciéramos un contorno de su cuerpo con papel madera y que lo llenáramos de la manera que deseara.

Él se puso muy contento con la idea y pasó a darme órdenes para que confeccionáramos el muñeco de Luis.

—¡Así está mal! ¡Ese papel es muy pequeño! ¡Mira cómo soy grande! ¡Se pega un papel al otro! ¡Ahora sí, me quedo aquí!

Mientras yo dibujaba su contorno con un bolígrafo grueso, Luis soltó una carcajada, sentía cosquillas. Se estaba divirtiendo, por supuesto, con nuestro juego, de un modo tan relajado como yo no había visto antes. Cuando vio el resultado del dibujo de su contorno, se quedó en un primer momento decepcionado porque yo no había hecho una copia fiel.

—Mira la cabeza, está muy pequeña, y el pie está torcido, estoy horrible...

El nivel de relajación y distensión desapareció de su rostro, y volvió a manifestar un estado emocional característico en nuestras sesiones, en las que quedaba invariablemente insatisfecho con sus producciones y, por ello, arruinaba y se desinteresaba de nuestros juegos.

No obstante, no se dio por vencido para dibujar adentro del contorno del muñeco que creamos. Fue cortando lana y pegando el pelo. Le hizo los ojos con botones, la boca con lana roja. Cuando empezaba el dibujo de una ropa para el muñeco, se rindió y comenzó a rehacerlo todo detalladamente con pegamento blanco. Cuando terminó, miró el muñeco y expresó, en su tono habitualmente autoritario:

—No lo muevas, déjalo ahí del modo en que está hasta la otra vez que vuelva, ¿entendiste?

Cuando volvió a la sesión siguiente, encontró el muñeco de la manera que lo había dejado y observó de modo reticente. Se puso de rodillas a su lado y pasó los deditos por el contorno de adhesivo seco, atentamente. Sus dedos acompañaban al contorno, mostró una agitación dentro de la panza del muñeco y volvió rápidamente para la parte externa del dibujo, hecha con pegamento blanco. Se quedó con este juego, agitado, por unos minutos. Después, me miró con seguridad y me dijo que iba a desgarrarlo, que no lo quería más. No escuchó mis argumentaciones para dejar el dibujo intacto.

—En otro momento haremos otro, más bonito —susurró, como si quisiera calmarme.

Antes de que me manifestara, desgarró el papel frenéticamente. A continuación, me comunicó que iba al baño.

Tuve una sorpresa cuando me llamó para que lo ayudara con la higiene, puesto que, por primera vez, había defecado dentro del inodoro.

Festejé el hecho jugando con él y le dije que de ahí adelante no podía ser llamado «el niño que hace caca fuera del orinal». Le dije que así como el muñeco que habíamos hecho, él también tenía un contorno, un adentro y un afuera, y quién sabía si, de entonces en adelante, sería más fácil no esparcir su caca por todos lados.

Luis me miró con una sonrisa pilla, como diciendo «Veremos si así será» o «A ver qué pasará...».

Pasé el rato preguntándome qué significaba eso. ¿Las heces dejaron de esparcirse cuando Luis notó, concretamente, los contornos que separan el cuerpo interno del cuerpo externo? ¿Descubrir la interioridad, los órganos, el aparato reproductor le iba a permitir crear un nuevo destino para sus fantasías eróticas y sadomasoquistas?<sup>2</sup>

2 « En las reformas posteriores de los Tres ensayos sobre la teoría sexual [...], la fase anal aparece como [...] la primera fase en la que se constituye una polaridad actividad-pasividad: Freud hace coincidir la actividad con el sadismo, y la pasividad con el erotismo anal [...]. En 1924, K. Abraham propuso diferenciar dos fases dentro de la fase anal-sádica, distinguiendo en cada uno de los componentes dos tipos opuestos de comportamiento en relación con el objeto. En la primera, el erotismo anal va ligado a la evacuación, y la pulsión sádica a la destrucción del objeto; en la segunda fase, el erotismo anal va ligado a la retención, y la pulsión sádica al control posesivo» (Laplanche y Pontalis, p. 146).

Sin apuro por tener respuestas a tales cuestiones, seguimos nuestros encuentros entre las tareas de escuela, los juegos de memoria y los excrementos en el baño. Los últimos, además de ocupar cada vez más tiempo, fueron renombrados por él como el «Laboratorio del Dr. Loco». Los momentos de defecar empezaron a tomar una nueva forma, más organizada y más investigativa, y a exigir cada vez más participación mía.

Las heces en los pantalones se transformaron en algo del pasado. Surgió entonces un Luis obsesivo, el que no soportaba un error, que estipulaba un orden para todos los juegos, que se lavaba las manos hasta limpiar el último resquicio de tinta y a quien le encantaba oír las historias del Tío Rico, las cuales tengo la costumbre de contarle durante nuestras sesiones. A él le encantaban la caja fuerte y la piscina de dinero. Me dijo una vez que sería tan rico como el personaje, pues guardaba bien escondido todo el dinero que los adultos solían darle en una alcancía<sup>3</sup>.

Sus padres, satisfechos porque Luis no se ensuciaba más los pantalones, decretaron el fin del tratamiento de su hijo.

Para mí, el trabajo estaba apenas al inicio. Aplacado el síntoma tan exuberante, podíamos proceder de manera más cómoda al trabajo psicoanalítico propiamente dicho. Puro engaño, para la familia la terapia ya había cumplido su papel y de manera ejemplar. Las mejorías hicieron que alcanzara su cura.

Para el sentido común, hubo éxito, cura. Luis estaba adaptado socialmente. No sería más discriminado en aula, podría pasar todo el día en casa de un amiguito. No necesitaría más someterse a los terribles lavados intestinales. ¿Qué más podían desear esos padres? ¿Cómo convencerlos de lo contrario?

Y, entonces empezaron las vacaciones. Después de ellas, Luis no volvería más. Al despedirse, quiso llevarse de recuerdo las revistas del Tío Rico, que participaron activamente de nuestras sesiones. Además, ya la podía leer solo, pues se había alfabetizado.

N. del T.: La traducción y el número de página, tanto de esta cita como de la siguiente del mismo texto, corresponden a: Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1967).

3 «En el artículo *Carácter y erotismo anal* (*Charakter und Analerotik*, 1908), Freud relaciona ya ciertos rasgos de carácter que persisten en el adulto (la tríada: orden, avaricia, obstinación) con el erotismo anal del niño» (Laplanche y Pontalis, p. 146).

## OTRA MIRADA ATRAVIESA EL AULA DE PSICOANÁLISIS: EL DOLOR DE (DES)CONOCER

*por Maria Tereza Labate Mantovanini<sup>4</sup>*

Porque en exceso de sabiduría hay mucho aburrimiento;  
y el que crece en conocimiento crece en dolor.

Eclesiastés 1:18

Invitada por la psicoanalista a hacer algunos comentarios sobre el relato clínico anterior, me encontré con una primera dificultad: cualquier comentario parecería entrometerse en una relación íntima y personal que se estableció entre la analista y su paciente.

Superado este momento, algo me llamó la atención, tal vez por ser un tiempo único y tan obvio y tan paradójico. Una relación terapéutica que, al fin y al cabo, elimina un síntoma tan terrible no debería de dejar el tono de frustración que aparece al final del texto. La analista se siente frustrada en su función analítica: «Para mí, el trabajo estaba en el inicio apenas. Suprimido el síntoma, podíamos llevar de forma más adecuada el trabajo psicoanalítico propiamente dicho».

Esa frustración revela la propia esencia de nuestro trabajo. Desde las primeras formulaciones de Freud, al enlazar los síntomas, así como los actos fallidos y los sueños, las satisfacciones disfrazadas de deseos reprimidos, nuestro enfoque pasa a ser el reprimido y no el síntoma en sí mismo, este es un medio para que alcancemos aquel. También en los desarrollos psicoanalíticos posteriores, kleinianos y bionianos, los síntomas son señales de congoja, y no el problema en sí a ser tratado.

El campo de sesiones analíticas es nuestra ubicación y herramienta de trabajo, donde nos podemos fijar los estados afectivos que se establecen entre nosotros y cada paciente en particular. Nuestra observación no es

4 Miembro asociado de la Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de San Pablo (SBPSP).

ingenua ni está desprovista de metodología. Los afectos observados en el *setting* analítico son, a través de una interpretación, traducidos en términos de sentimientos y pensamientos conscientes, y comunicados al paciente.

Ante la situación clínica presentada, pude observar el establecimiento de un clima de gran intensidad emocional que permitió el desarrollo de un vínculo de afecto y conocimiento.

La analista actúa, según una referencia teórica freudiana, relacionando el síntoma y las características del niño, los aspectos de la etapa anal del desarrollo de la libido.

Sin embargo, en la búsqueda de una manera de comunicación más efectiva con su paciente, un niño de seis años, nota una relación afectiva/cognitiva que le trae dolor y necesidad de enterarse sobre el adentro y el afuera del cuerpo, sus límites y contornos.

En ese caso, observamos cómo, mediante una serie de preguntas llevadas adelante por el paciente y acompañadas por la sensibilidad de la analista, va siendo construida una noción de límite del propio cuerpo y dos trayectos dentro de él, noción probablemente necesaria para que se dé el control de los esfínteres, sobre todo el anal.

Podemos plantear la hipótesis de que esa noción venía siendo construida cuando ocurre el hecho, posiblemente traumático, del nacimiento de un hermanito. Las preguntas se interrumpen en parte, y el niño no sigue su aprendizaje. Cuando se restablece la posibilidad de investigar, con placer, las funciones corporales, el síntoma desaparece. Hablamos de una evolución, de una maduración emocional.

En los principios de la mente, afecto y conocimiento no se disocian, pero afecto es conocimiento. La encuesta investigativa sobre el cuerpo, su funcionamiento, sus límites y, por consiguiente, el desarrollo de las nociones de yo/otro, dentro/fuera, subjetividad/mundo externo va a ser interrumpida porque conocer, ver ciertas imágenes, provoca dolor. Dolor psíquico y dolor físico que, para una mente en formación, no se distinguen. ¿Qué duele cuando se investiga y se conoce? Pienso que faltan datos para un acercamiento más verdadero a esta cuestión. Sin embargo, hago una asociación: es muy frecuente la creencia de que conocer duele. ¿Qué duele en ese dolor? Me parece que la pérdida de la omnipotencia y de la omnisciencia, estados plenos en los inicios de la formación de la mente. ♦

## RESUMEN

En ese trabajo una de las analistas presenta el relato del tratamiento de un niño de seis años *encoprético* y la otra discute ese material, siguiendo el modelo tradicional de presentación de trabajos clínicos en su sociedad de origen. En el caso relatado, cuando el síntoma desaparece, la analista cree que es el momento para profundizar aun más el trabajo. Sin embargo, los padres, satisfechos con la cura, declaran el *alta* y cesan el tratamiento. Ese hecho suscita algunas reflexiones con respecto al trabajo analítico, su alcance y sus límites.

*Descriptor:* ENCOPRESIS / MATERIAL CLÍNICO / TÉCNICA PSICOANALÍTICA EN NIÑOS / PSICOANÁLISIS DE NIÑOS

## SUMMARY

This paper includes a clinical material, from one of the analysts, of the treatment of a six-year-old child who suffers from encopresis, and its discussion by the other analyst. The discussion of the material follows the protocol of presentation for clinical materials which is traditional in their Society of origin. In this case material, when the symptom of encopresis disappears, the analyst believes it is the time for deepening, even further, the work of analysis. However, the child's parents are satisfied with the cure, and *discharge* the child by putting an end to the treatment. This promotes a series of reflections on the nature of the analytic work performed, its reach and limits.

*Keywords:* ENCOPRESIS / CLINICAL MATERIAL / PSYCHOANALYTIC TECHNIQUE IN CHILDREN / PSYCHOANALYSIS OF CHILDREN

## BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S. (1976). Caráter e erotismo anal. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 9). Río de Janeiro: Imago. (Trabajo original publicado en 1908).
- (1976). História de uma neurose infantil. En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 17). Río de Janeiro: Imago. (Trabajo original publicado en 1918 [1914]).
- (1976). Notas sobre um caso de neurose obsessiva (O homem dos ratos). En J. Salomão (trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 10). Río de Janeiro: Imago. (Trabajo original publicado en 1909).
- Imbasciati, A. (1998). *Afeto e representação: Para uma análise dos processos cognitivos*. San Pablo: Editora 34.
- Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (1999). *Vocabulário da psicanálise*. San Pablo: Martins Fontes. (Trabajo original publicado en 1967).



**INVESTIGACIÓN**



# Observando la construcción de la identidad sexual en tres niños latentes



MARINA ALTMANN DE LITVAN<sup>1</sup>, FERNANDA CUBRÍA<sup>2</sup>,  
GRISelda REBELLA<sup>3</sup>, LUISA PÉREZ<sup>4</sup>, ADRIANA GANDOLFI<sup>5</sup>,  
MARÍA BORDABERRY<sup>6</sup> & PEDRO MORENO<sup>7</sup>

## INTRODUCCIÓN

Nuestro grupo de investigación<sup>8</sup> tiene como objetivo indagar sobre el lugar que ocupa el trabajo con la sexualidad infantil en el análisis de niños latentes, su relación con el género, la construcción de la identidad, las elecciones de objeto que se esbozan en la latencia y la forma en la que los analistas trabajamos esta temática. Comenzamos nuestra investigación a partir de los casos de tres niñas de entre siete y diez años de edad, presentados para acceder a la categoría de Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica

- 1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [marina.altmann@gmail.com](mailto:marina.altmann@gmail.com)
- 2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [fecubria@adinet.com.uy](mailto:fecubria@adinet.com.uy)
- 3 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [grisr@netgate.com.uy](mailto:grisr@netgate.com.uy)
- 4 Analista en formación del Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis. [luisaperez1@gmail.com](mailto:luisaperez1@gmail.com)
- 5 Analista en formación del Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis. [agandolf23@gmail.com](mailto:agandolf23@gmail.com)
- 6 Analista en formación del Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis. [mariabordaberry@hotmail.com](mailto:mariabordaberry@hotmail.com)
- 7 Analista en formación del Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis. [epmoreno@adinet.com.uy](mailto:epmoreno@adinet.com.uy)
- 8 Grupo teórico clínico de Investigación en Psicoanálisis de Niños, Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Coordinadora: Marina Altmann de Litvan.

del Uruguay (APU), entre los años 1986 y 2003. Los resultados de nuestro trabajo<sup>9</sup>, coordinado también por Marina Altmann de Litvan, fueron presentados en el 22 Encuentro Interregional de Niños y Adolescentes de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL) en 2013, y publicados en 2015 en la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (Bonifacino, Cubría, Gandolfi, Pérez y Rebella, 2015).

Continuando con esta línea, tomamos los análisis de tres niños varones latentes presentados entre 1987 y 2014. Intentamos responder las preguntas que nos formulamos en los casos de las niñas: ¿Cómo trabaja cada analista esta temática? ¿De qué manera se utilizaron las interpretaciones sexuales? ¿Cómo colaboraron estas en la construcción de la identidad sexual?

A diferencia de en las niñas, en los varones surgen aspectos que nos interrogan no solo sobre la construcción de la identidad sexual, sino sobre la de la identidad de género. ¿Cómo asumió cada niño el género con el que nació? ¿Qué lugar le adjudicaron los otros? ¿Cómo incide el contexto social y el familiar en estos aspectos?

#### SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SEXUAL MASCULINA

S. Freud (1905/1985) plantea sus ideas sobre las identificaciones sexuales basado en una concepción de una sexualidad que excede la genitalidad, pero que parte de una sexualidad infantil perversa polimorfa, marcada por lo autoerótico, evolucionando hacia la genitalidad y atravesando la primacía del pene por igual para ambos sexos, con la elección de objeto sexual relegada a la pubertad, influida por las vicisitudes de las elecciones de objetos amorosos. En *El yo y el ello* (1923/1985) nos transmitirá que, en el llamado complejo de Edipo, el niño experimenta una «elección de objeto amoroso» hacia la madre, al mismo tiempo que se comporta como una niña amorosa y tierna hacia su padre, mostrando celos hostiles hacia la madre. La declinación del complejo de Edipo impone una prohibición a la realización del deseo incestuoso, transformando las catexias hacia los

9 Bajo el título *Las múltiples ventanas para observar la clínica: Los niños de hoy... ¿Cómo trabajamos la sexualidad infantil en el análisis de niños latentes?*

padres en una identificación con ellos (identificaciones secundarias, identificaciones sexuales) e interiorizando la prohibición de su transgresión bajo la forma de superyó e ideal del yo. En *Sobre la dinámica de la transferencia* (1912/1985), nos dirá que todo ser humano conjuga sus disposiciones innatas y los influjos que recibió en su infancia para crear las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, dando especial importancia a los múltiples factores que inciden como acción conjugada.

M. Klein (1929/1990) propone pensar el desarrollo psicosexual del varón influido por ansiedades tempranas en el contexto de la conflictiva propia del Edipo temprano. Las frustraciones en relación con el pecho, la hostilidad y las ansiedades que determina pueden impulsar al niño tempranamente hacia el pene del padre como objeto. Así, la ansiedad persecutoria producida por las fantasías de ataque a la madre puede generar un alejamiento de las mujeres como objeto de amor, provocando trastornos en la potencia o la vuelta hacia la homosexualidad. La pareja homosexual sería un aliado contra sus objetos perseguidores, sobrecompensando su necesidad de un pene bueno, ocultando sus deseos hostiles hacia el pene malo y atacado dentro del cuerpo de la madre. A través de la relación homosexual, el varón buscaría poner buenos penes y semen dentro de él para adquirir la posibilidad de restaurar su mundo interno, aumentando así su poder sexual con las mujeres y la posibilidad de dar gratificación sexual a su madre y, de esta forma, restaurarla.

El niño es enfrentado muy temprana y pasivamente a la irrupción de la sexualidad adulta. Laplanche (1987) plantea que el autoerotismo del bebé es atravesado por la implantación de lo sexual pulsional proveniente del otro a través de sus cuidados y de lo que denominó «mensajes enigmáticos», contenidos sexuales inconscientes ignorados por la propia madre.

R. Chemama (2014), basándose en ideas lacanianas, plantea que, desde el punto de vista psicoanalítico en la articulación entre lo sexual y lo inconsciente, «no hay nada que dé testimonio de un instinto sexual o de una determinación genital natural hacia un objeto sexual preestablecido, y tampoco de una finalidad reproductiva» (p. 618).

J. Lacan introduce el término *sexuación* para designar, «más allá de la sexualidad, el modo en que, en el inconsciente, los dos sexos se reconocen y se diferencian» (Chemama, 2014, p. 614). Para este autor, nada pulsional

lleva al ser humano a definirse en función de su sexo o el del otro. Para Freud, en la fase fálica, un solo órgano tiene un rol preponderante; este falo no responde a la realidad anatómica, sino que es un símbolo. El término que determina los efectos sobre la sexualidad humana no tendrá en sí mismo un valor femenino o masculino. Para Lacan, el símbolo fálico no representa el pene, sino que este representa la manera en la que el deseo se ordena a partir de la castración. Se trata de un «pivote alrededor del cual se anuda la cuestión del deseo con la de la castración» (Chemama, 2014, p. 622). ¿Qué puede diferenciar a los sexos si un mismo significante los homogeneiza? «El varón debe poder renunciar a ser el falo materno si quiere poder prevalerse de la insignia de la virilidad, heredada del padre» (Chemama, 2014, p. 616).

Silvia Bleichmar (2006) describe tres tiempos en la constitución sexual masculina. El primero instituye la identidad de género e implica una posición en la bipartición niña o niño. Se instalan los atributos de la cultura referidos al ser niño o niña, y esto es anterior al reconocimiento de las diferencias anatómicas. En este tiempo se marca el «qué se es» en el núcleo mismo del yo, que será el sostén de las identificaciones secundarias residuales en tiempos posteriores. Las atribuciones de género lo posicionan en relación con una identidad que comienza a instalarse y a partir de la cual realizará un trabajo de apropiación y consolidación en las etapas sucesivas.

Un segundo tiempo queda marcado por el descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos. En el varón, «el atributo anatómico no es suficiente para constituir la masculinidad genital y la potencia fálica en general» (p. 29). La masculinidad se recibe de la incorporación del pene paterno.

El tercer tiempo define «las identificaciones secundarias que hacen a las instancias ideales» (p. 30). Posteriormente, la asunción de la genitalidad a partir de la pubertad nos acerca a la elección de objeto de amor genital. «Una complejidad predeterminada se encontrará con algo del orden del acontecimiento de lo azaroso que coagulará en cierta dirección las dominancias posibles» (p. 30).

R. Stoller (1968) fue el primero entre los autores psicoanalíticos en destacar la importancia de distinguir entre sexo y género, entendiendo por sexo aquello que remite a lo anatómico, y por género, un conjunto de creencias conscientes e inconscientes que desarrollan la convicción de pertenecer a un grupo, masculino o femenino. Describió el núcleo de

identidad de género [*core gender identity*] como un sentido inmutable de ser nena o varón, que se consolida hacia el año y medio de vida y está estrechamente ligado a la base biológica.

E. Person y L. Ovesey (1983) agregaron el concepto de *identidad del rol de género* para referirse a un sentido interno de identidad de género del *self* como masculino o femenino y determinado por múltiples componentes: biológicos, psicológicos y sociales. La identidad del rol de género es un concepto más complejo que refleja la internalización del sentido de lo masculino y lo femenino basado en identificaciones y en influencias mediadas por la familia, la sociedad y la cultura, y se diferencia de la vivencia intrapsíquica de la identidad de género.

Según refiere M. Diamond (2006), en las últimas tres décadas, el famoso dicho de Freud «la anatomía es el destino» ha dejado de ser el eje en las teorizaciones psicoanalíticas de género. Las investigaciones sobre la masculinización del cerebro o la ausencia de ella —el cerebro es femenino hasta la octava semana de gestación, cuando la secreción de testosterona produce su masculinización— demuestran que diferentes variables biológicas están vinculadas con rasgos específicos de género y con desafíos madurativos (Panksepp, 1998; Baron-Cohen, 2003).

Hasta ese entonces, el estudio psicoanalítico del desarrollo sexual masculino estaba organizado esencialmente alrededor de la teoría freudiana del Edipo y la castración. Esta concepción entiende las características fálica y genital de la experiencia interna del varón como una progresión lineal del desarrollo en la que una fase reemplaza a la otra. En el momento actual, el paradigma complejo de la identidad de género desenlaza el género *per se*, del sexo y de la sexualidad. En consecuencia, la identidad de género masculino debe ser distinguida del núcleo de la identidad de género y de la elección de objeto sexual.

Plantea que la masculinidad se construye desde los deseos tempranos del varón de ser ambos, su madre y su padre, y que estas identificaciones tempranas requieren de adaptaciones y modificaciones a lo largo de la vida. Argumenta que los ideales del yo masculinos y el sentido de la masculinidad, así como las ambigüedades sobre su género, son continuamente reformulados. Las características fálica y genital de la experiencia interna de los varones pueden comprenderse mejor si se entienden como

posiciones coexistentes en un equilibrio discontinuo variable, que cambia a medida que el varón madura.

La cultura juega un papel fundamental en la interconexión con la psicodinámica de la identidad de género. Más allá de la relación con los padres, los hermanos y los pares, no debe perderse de vista la «cultura de los varones», con sus propios códigos que cada niño encuentra mientras crece.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### Selección y observación del material clínico

Seleccionamos tres trabajos de análisis de tres niños varones latentes —tenían alrededor de siete años de edad al comienzo del tratamiento— que fueron presentados para acceder a la categoría de Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay entre los años 1987 y 2014.

La observación del material clínico se realizó a través de una lectura minuciosa de los trabajos, seguida de un intenso intercambio grupal de asociaciones, opiniones y articulaciones teóricas que fueron por momentos coincidentes y, en otros, divergentes con los autores.

Identificamos las intervenciones del analista, las numeramos y las clasificamos como preguntas, intervenciones, interpretaciones verbales e interpretaciones en acto.

Se nos hizo imprescindible encontrar una definición operativa para acercarnos al tema de la problemática de la identificación sexual y de género. Para ello, partimos de una concepción amplia de sexualidad en psicoanálisis, que fue necesario acotar.

Definimos las *interpretaciones con contenido sexual (interpretaciones sexuales)* como «aquellas que presentan referencias o involucran las vivencias del cuerpo, sea este amado, atacado o herido, en relación con los pares placer-displacer y satisfacción-frustración, y en sus registros oral, anal, fálico y genital, cada uno con sus propias expresiones» (Bonifacino, Cubría, Gandolfi, Pérez y Rebella, 2015, p. 156). Incluimos también las referidas a pulsiones parciales como la pulsión escópica y la pulsión invocante, así como las referencias al placer vinculado a las sensaciones cenestésicas y al movimiento, y aquellas en las que el analista los nombra nena o varón.

## Análisis de los casos

### CASO A

#### *Niño de siete años al iniciar el análisis.*

El motivo de la consulta de los padres incluye principalmente encopresis primaria, dificultades en el desempeño escolar y miedos. Tienen dudas en relación con la identidad sexual de A.

Dice la madre: «Retiene, pero se ensucia la bombacha y después no se quiere limpiar». «Salvo que no usa bombacha, sino calzoncillos», agrega el padre.

Cuentan que el niño presenta conductas asociadas a lo femenino e imita a la hermana. «Entre que sea puto o un Gavazzo, preferiría puto», dice el padre. «Tú le das besos tipo chupón a A. [...], te acostás desnudo con él», expresa la madre en tono de reproche.

Relatan un intento de violación del niño por parte del hermano mayor: «Intentó..., no violar, pero introducirle el pene a A. No sé si lo penetró. Me dijo que terminó afuera. También hizo que A. le chupara el pene», dice la madre.

Mirada desvalorizada del padre —«Tiene un rechazo por su normal fisiología [...]. No tiene esfínteres»; «yo creo que es retardado. No sé cómo va a aprender las tablas en segundo año. Es malo en deportes»— y femenina de la madre —«pero se ensucia la bombacha»—.

En las entrevistas iniciales, el niño comienza con un juego desbordante pero simbólico, y logra construir historias. Las confusiones de sexo y generaciones son insistentes, así como la profusión de elementos anales. El juego se va desorganizando progresivamente, y sobre el final expresa que se siente raro, «un extraterrestre», «al revés», «con las manos en los pies». Todo se cae, ilustrando su sentirse sin sostén alguno.

De las setenta y nueve interpretaciones que aparecen en el material seleccionado, veinticinco son interpretaciones sexuales, según la definición establecida. El tratamiento se extendió por cuatro años.

**Primera sesión: Mariquita la bella.** A. comienza hablando de una niña que le gusta al hermano, *Mariquilla la bella*. Ella «no sabía leer ni escribir», por lo cual no lee un cartel de «perro peligroso», y pasa igual.

Una señora la salva de un tren al que hay que tenerle cuidado. Sigue hablando de tener los «rulos despeinados» con acento femenino. La secuencia, si bien construye una historia, no tiene mucha coherencia.

Interpretación 1: Te preguntás si yo voy a poder ayudarte-salvarte de esos peligros que no entendés.

La analista realiza una interpretación transferencial que busca el establecimiento de una alianza terapéutica. Menciona, además, lo que A. no entiende y la ansiedad persecutoria.

—Yo reconozco un peligro... [También habla de un asesino preso].

A. responde tomando la interpretación. La analista interpreta la defensa.

Interpretación 2: Los peligros hay que tenerlos lejos, encarcelados.

—Sí, pero viste que uno se tragó una pila para escaparse...

Interpretación 3 (interpretación sexual): Se escapan los peligros. A lo mejor están adentro tuyo, como la pila, y sentís que ser nena como Mariquilla es peligroso y ser varón es quedar asesino.

La analista elige señalar que el conflicto es intrapsíquico. Desde muy temprano, asigna al material sentidos vinculados con las identificaciones sexuales. Aquí los refiere a los lugares Gavazzo-puto, planteados por el padre en las entrevistas iniciales.

A. toma la interpretación asociando con sus pesadillas, sigue el relato de Mariquilla y su «padre embarazado», al que se le ponen «los pelos parados».

Interpretación 4 (interpretación sexual): La pesadilla que asusta. Un papá embarazado al que se le paran los pelos de susto como un chiquito-chiquita. ¿Qué será esto de ser varón o mujer?

En la interpretación, la analista reconoce el afecto en juego (susto) y se refiere a posibles preguntas de A. en relación con qué es ser hombre y qué mujer.

—Mariquilla aprendió y se sacó sote... Aprendió del papá... El papá desapareció y se fue al cielo. [...] Mariquilla vieja se murió y se quedó con papá.

Interpretación 5 (interpretación sexual): ¿Si te sacás sote y crecés varón no hay lugar para papá?

Esta interpretación ubica al paciente en un lugar de varón en relación con el Edipo positivo.

—Te voy a contar un cuento al revés, la familia se llamaba al revés... Si uno tenía calor, el otro tenía frío. Tuvieron hijos, más de diez, vivieron dos años y un mes, y se murieron la pareja al revés.

Interpretación 6: Todo al revés, confundido. Quien es grande o chico, quien es mediano o mediana.

El paciente responde a la interpretación 5 con una buena captación del funcionamiento familiar: él tiene un lugar al revés en la familia. Responde a las interpretaciones sexuales con confusión. La analista interpreta las ansiedades confusionales implicadas en el material («al revés») e intenta poner orden: grande-mediano-chico, apuntando a la organización del sí mismo.

**Coquito el monito (1).** El análisis prosigue en torno al deseo de ser mujer y ser varón al mismo tiempo, los temores persecutorios que despiertan estos deseos, la inconsistencia de los padres a la hora de ejercer una interdicción y la vivencia de locura que esto le produce.

En esta sesión, A. transmite que se siente seducido por los padres, se va a la cama invitado por ellos. «Mi madre dice que no mimosee mucho, y es ella la que empieza», «me gusta mucho y no me gusta nada», dice. Construye un personaje, *Coquito el monito*. Es hombre, es mujer, es un conjunto de piezas que se vuelven desarmables. «Es loquito como el elefante». El clima es de exaltación.

Interpretación 12 (interpretación sexual): Parece que en esa mezcla de A.-papá, A.-mamá, en la cama te quedás loquito, desarmable, con cola o pito.

—O A., papá y mamá... Los tres, todo mezclado... Tengo dos pitos, una vagina, una cola, un ano... no, dos anos... Soy dos varones y una nena...

Interpretación 13 (interpretación sexual): Te quedás con todo, cola y pito. [Interpretaciones que aluden a la locura que produce la posibilidad de tener cola y pito, vivencia de completud].

Sin embargo este material sugiere una indiscriminación mayor a la que se produciría en un nivel fálico, se ponen en juego identificaciones primarias fallantes, un cuerpo que se desarma, tres cuerpos en uno, multiplicidad de genitales, deja dudas de que el paciente se sienta *uno*.

**La angustia.** La analista relata un momento de susto compartido. A. Dibuja un enorme pene con apéndices laterales.

—Es una especie de bicho... de bicho cien pies. Tiene cara de asustado... de sus pies... porque piensa que son bichos. Como que yo me miro los pies y tengo miedo.

Interpretación 18 (interpretación sexual): ¿A veces te asusta verte el pito así de grande?

—Yo a veces miro mis pies y giro la cabeza rápido, y me parece que los pies se me quedaron ahí afuera. —Transpira y suspira profundo—. Después... si me quedo sin pies, ¿cómo camino?

Interpretación 19 (interpretación sexual): Si te quedás sin pito, ¿cómo podés ser varón y que no te digan «tostada» [algo que le dijeron como insulto sus amigos]?

La analista interpreta los temores en relación con sus genitales y se refiere a la angustia de castración, se centra en el «pito», introduciendo lo fálico. No toma al niño como bicho asustado con una vivencia de desmembramiento, pero describe en sus comentarios un momento de «borde», de exceso de angustia, de fantasía loca.

**Tengo una casa disparatada que no tiene techo, no tiene nada.** El niño comenta que en casa todo es «un despelote», en relación con la falta de un padre que ejerza su función; «fuimos a buscar un padre...», dice en un lapsus. Arma una escena donde hay un sol: «Nadie quiere estar al lado de él porque quema».

A. organiza una carrera de obstáculos que pasa debajo de un puente:

—Se trancó el túnel del terror. Hay ruidos fantasmáticos. Son fantasmas que te agarran de verdad.

Interpretación 22 (interpretación sexual): Te aterroriza que este sol-papá que quema pueda meterse dentro tuyo como cuando oís los ruidos fantasmáticos que se meten dentro de mamá.

—A la salida del túnel va a haber una barrera que puede cortar el auto a la mitad y no va a poder andar.

Interpretación 23 (interpretación sexual): Podrías quedarte sin caminar... sin andar... sin pito, como una nena.

—En la fantasía... ¿no? ¿Sabías que en África hay unas víboras así de gordas? Son como la mitad de la torre Eiffel, me dijo un amigo.

Interpretación 24 (interpretación sexual): A lo mejor sentís que necesitarías un pito grande como la torre Eiffel para defenderte de estos miedos.

—¿Qué hora es? —Se lo digo—. Pero ¿qué día es?

Interpretación 25: Tanto miedo te deja confundido.

— Es que mi amigo me dijo que si son las doce, la fantasía se puede realizar. Yo tengo miedo cuando cierro los ojos. Pienso en Dios, pero aparece el diablo que me quiere agarrar... Yo soy el ladrón... que me atrapan. —Se lo ve angustiado.

Interpretación 26 (interpretación sexual): Te asusta mucho sentirte ladrón y tener ganas de que te agarre ese sol papá que calienta como el diablo.

Me da un beso y se va.

La analista interpreta el temor al incesto con el padre y las fantasías en torno a la escena primaria. A. responde mostrando angustias de castración tan masivas que se deslizan hacia angustias de muerte y desestructuración, vivencias de mutilación —«cortar el auto a la mitad»—, a la vez que responde con recursos defensivos fálicos y omnipotentes (pito como torre Eiffel).

Ante la interpretación de las defensas frente a la angustia de castración, A. despliega una intensa angustia confusional, pierde las referencias temporales. La analista espeja la vivencia de confusión. A. expresa temores persecutorios, lo que implica una mayor organización. La analista interpreta el deseo-temor a ser seducido por el padre.

Si bien la insistencia en interpretar contenidos sexuales, objetos parciales, deseos incestuosos, temores de castración parece tener un efecto desorganizante, el niño manifiesta una actitud afectuosa al final de la sesión, cuando da un beso y se va. La sintonía entre la palabra de la analista y el juego-fantasía del niño, con la modulación afectiva que implica, permite la instalación de la noción de fantasía, un *como si* que alivia: «En la fantasía... ¿no?». Por otra parte, en cuanto a su identificación sexual, parece luchar por su masculinidad: pito como torre Eiffel.

**Momento que marca un punto de transformación en el tratamiento:** el establecimiento del *como si* evidencia un mayor desarrollo del pensamiento simbólico y habilita la expectativa de una mejor estructuración y una lucha por su masculinidad.

**Al año y medio de tratamiento: Coquito el monito (2).** En esta sesión, luego de un juego en el que se hacen fuertemente presentes sus necesidades de discriminarse del padre y de la madre —dibuja tres líneas que se cruzan,

en un punto «se juntan», «se tocan pero no tienen principio ni fin, son infinitos puntitos»—, A. comienza una guerra entre diversos personajes, en la que un gran cañón con balas es el personaje principal.

—Se pelean por el rey. El rey está encerrado en una cárcel. Si ganan los buenos, el rey se hace grande, y si ganan los malos, lo hacen más chico.

Interpretación 32 (interpretación sexual): Si gana esta parte, cañón de A., te sentirías como un rey-papá.

—Ahora que no hay cañón, peharemos hombre a hombre. El rey sigue encerrado, [...] ganaron los buenos [...], van a convertir al rey en grande [...], casi soy tan alto como la torre Eiffel.

Interpretación 34: Tan alto como la torre Eiffel te sentís más seguro.

Le coloca la banda de goma al cilindro en un extremo, y este queda erecto sobre la mesa.

— Es la corona. Mirá, yo me robé la corona —le dice a la analista, y al padre, en la puerta—: Mirá mi corona.

En la sesión posterior, A. habla sobre el descubrimiento de América.

—«Te felicito», dice el rey. «Descubriste América». Colón se pelea con los soldados, que quieren hacer cualquier cosa con los indios. Colón cambia de idea, agarra cemento e inmoviliza a los soldados. Transformó a los indios y a los soldados en estatuas porque les puso cemento en los pies. El rey lo recompensó porque descubrió América.

Interpretación 35 (interpretación sexual): El rey padre se quedó con la madre patria y te permitió quedarte con otra tierra, otra mujer.

—Colón fue príncipe porque el rey le dejó tomar la mano de la princesa.

Las interpretaciones siguen de cerca el material del niño, se establece un diálogo especialmente armónico entre A. y su analista. La interpretación 32 apunta al deseo de afirmarse identificándose con un papá-rey. A. expresa la lucha «hombre a hombre» por rescatar internamente a un padre-rey grande que le permita construir su ser varón. Es necesario apropiarse de un atributo del padre, la corona, así como también de la mirada benigna de la analista y del padre, que le permiten pedir sin sentir que va a haber una retaliación. Los pies vuelven a aparecer como un significante que recorre el material: ya no aparecen despegados, pero se mantiene la imposibilidad de caminar, que parece tomar otros sentidos: un padre que inmoviliza a indios y soldados, un padre que limita sin castrar.

**En estos fragmentos observamos las siguientes transformaciones:**

- Puede construir una identidad separada saliendo de la vivencia de confusión.
- Reconoce y utiliza la función paterna, que se crea dentro del vínculo transferencial y le permite salir de la vivencia de desestructuración (pies desprendidos) a una donde es detenido por el padre («cemento en los pies») para que no transgreda.
- Desarrolla su lucha por la masculinidad esbozada en sesiones anteriores («me robé la corona»).
- El niño atemorizado y perseguido que temía la seducción del padre incestuoso o el castigo implicado en esta fantasía presenta ahora una significativa disminución de las ansiedades persecutorias.

Estas transformaciones se irán afianzando en sesiones posteriores, en las que crea un personaje junto con la analista: el capitán Cachiporra. El capitán Cachiporra y Pegapega juegan un amistoso.

—Viene una ambulancia a salvar al capitán Cachiporra ¡Péguenle la cachiporra! Lo están curando. El capitán Cachiporra se recupera. Se ganó cuatro copas en la competencia.

Interpretación 52 (interpretación sexual): Para poder ganar en las competencias, necesitás tu cachiporra pegada.

La interpretación apunta a la búsqueda de sentir su pene bien pegado para sentirse un varón fuerte, que puede ganar. El material ahora expresa que es varón, que tiene cachiporra, que eso lo ha construido en el análisis, pero es un logro todavía precario.

**Sobre el final del tratamiento: el perro en competencia.**

—¿Sabés que mi perro ayer compitió a ver si era lindo? [...] Había uno que no pudo competir porque le faltaba un testículo. El mío salió tercero. [...] Estoy contento.

Interpretación 56 (interpretación sexual): Tenés todo para ser un hombre. Los dos testículos... Te tranquiliza saber que no es necesario salir primero, ser perfecto.

La analista en su interpretación se refiere a su identidad masculina lograda. Aparece con fuerza el deseo de ser varón y queda atrás el deseo de serlo todo o el uso de presentaciones afeminadas que ocultaban su masculinidad defensivamente. Un cuerpo integrado que tiene lo que tiene un varón: dos testículos. La agresividad que en forma de hostilidad estaba implicada en los temores persecutorios ahora se pone en juego a través de la competencia para la construcción de su ser varón.

### **Transformaciones:**

- El deseo de ser varón se manifiesta.
- Se consolida la identidad masculina.
- La agresividad se pone en juego ahora para la construcción de su ser varón.
- Vivencia de un cuerpo integrado que tiene lo que tiene un varón: dos testículos.

### **CASO B**

*Niño que tiene siete años al iniciar el análisis,  
que se extiende por seis años y medio.*

El motivo de consulta de los padres es la preocupación por «las conductas» de B. «Siempre tuvo tendencia a jugar con cosas de niñas; a ponerse cosas en la cabeza, como pelo largo». Estas preferencias por juegos femeninos ya aparecían a los dos años. Dibuja muy bien; en general, mujeres. Le gusta el color rosado. «Dice que tiene novia». B. prefiere jugar con niñas o solo, aunque a veces juega con varones, «pero no juegos bruscos». Lo vieron en juegos sexuales con otro niño y, frente a la pregunta de los padres, dijo no saber si se sentía niña o niño.

Según su padre, «es tímido para agredir, es inhibido para agredir. Lo vemos que sufre por esto», a lo que su madre agrega: «Un día que el primo le dijo que es maricón, se puso a llorar».

Lo ven inteligente, con muy buen rendimiento escolar. Se interesa por el arte, la religión y la mitología.

El padre, con una prosodia lenta y monocorde, habla sin emoción.

La madre, muy masculina, observa el encuentro, atenta pero distante.

La madre rechazó el embarazo de B. El padre se mostró indiferente en ese momento.

En la selección que el analista hace del material, nos encontramos con un total de cuarenta y ocho interpretaciones, de las cuales veintitrés son interpretaciones sexuales.

En las entrevistas iniciales, el analista describe que el niño tiene una notoria gestualidad femenina y afeminamiento en su voz, y da la impresión de una dolorosa indefensión.

B. manifiesta que los amigos lo maltratan, le pegan:

—Me ponen a darle besos a la pared. Yo les digo que no..., pero no me hacen caso. Después me voy para mi casa llorando. [...] Hicieron una banda de los Power Rangers y ellos vienen y nos pegan patadas... Un poco de miedo les tengo a todos porque son un poco más grandes que yo... Tengo dos amigos que me llevo bien con ellos, jugamos con los muñecos o juegos con armas o a la pelota. A veces jugamos a los Power nosotros también, haciendo que das patadas, pero yo no les pego [...], algunas veces con los que me tratan mal no pegamos, así todo bien...

Interpretación 1: ¿Te da miedo pegar?

—Sí, me da miedo —responde con timidez.

Interpretación 2: Esa es una de las cosas por la que tus padres me consultaron.

—Sí, yo le digo al padre de ellos cuando me pegan, y me rezongan que soy un alcahuete... Tienen una perra policía y le dicen que ataque, y es mentira. —Continúa describiendo ejemplos de cómo lo agreden—. Son tres, y yo soy uno. Parece la Cenicienta, las tres hermanas y la Cenicienta.

Interpretación 3 (interpretación sexual): Pero vos sos varón.

— Sí.

Interpretación 4 (interpretación sexual): ¿Será que a veces te sentís como una nena?

—A veces.

Interpretación 5: Contame cómo es lo que sentís.

—Cuando me siento como una nena, hago como ellas y hablo como ellas. Cuando hay muchas nenas y pocos varones, me agarro las costumbres de las nenas, y al revés.

Cuando cuenta esto, B. se entusiasma y comienza a hablar de un modo marcadamente afeminado.

—En mi cumpleaños fueron dos nenas y dos varones, y ahí no me agarré las costumbres.

Interpretación 6: ¿Y qué te gusta más?

—Me gusta ser más... las dos cosas...

Interpretación 7: Decías que te gustaría ser nena y varón...

—Sí, todavía no se cuál...

El motivo de consulta inicial del niño gira en torno a su sufrimiento frente a la agresividad de sus pares. No se puede defender. Busca un adulto que lo defienda, pero siente que no consigue esa protección. A través de una pregunta, el analista se refiere al temor de B. a poner en juego su cuerpo y usar su agresividad para la defensa, marcando implícitamente la inhibición. B. lo acepta y comienza a darse un intercambio que habla del comienzo de un vínculo transferencial en el que la confianza se establece desde un principio, quizás basada en la expectativa de que el analista sea un adulto que sí pueda defenderlo.

B. entonces expresa su sentirse «la Cenicienta», nena atacada y excluida. El analista responde con una interpretación sexual en la que le asigna una identidad de género, «vos sos varón», que junto con las interpretaciones exploratorias subsiguientes, habilita el surgimiento de un lado omnipotente en B., que muestra su otro drama, el de querer ser varón y nena. La endeblez de las identificaciones primarias se filtra en el mimetismo con *las costumbres* de nenas y varones de acuerdo a los ambientes en los cuales está.

Más adelante, B. habla de la relación con el hermano:

—Yo le hablo, él me pega. Si le toco una revista, me pega. También relaja a mamá, y yo le digo que no la relaje, y él me pega a mí. —Comienza a dibujar un Power Ranger—. Está buscando al monstruo que lo va a atacar de atrás. —Comienza otro dibujo—. Soy yo corriendo con los globos. En la placita. Estoy jugando a que los globos los llevo acá atrás. Si el globo me toca, pierdo.

Interpretación 9 (interpretación sexual): ¿Estás preocupado porque te toquen o te agarren de atrás?

—Hay unos chiquilines que me empujaron al agua de la placita. No

me empujaron, tengo miedo de que me empujen. Una vez soñé que si yo apuntaba al sol..., el sol me hacía aparecer cosas... y me agarraba de atrás y me pegaba. De noche, cuando me voy a acostar, si siento ruidos, pienso que es un ladrón.

B. expresa su vivencia del hermano mayor violento, al cual siente como un «monstruo que lo va a atacar de atrás». Esto dispara angustia de muerte. El analista interpreta sus temores a ser penetrado. Intenta defenderse con la fantasía, expresada en el sueño de ser poderoso y apuntar al sol. Esto no se sostiene, el sol —tradicionalmente entendido como representación del padre— también lo agarra por atrás y le pega. La angustia de castración y muerte está presente también en los miedos nocturnos a los ladrones.

**Primera sesión: sacar a los bebés.** B. entra y hace un dibujo. «Sos vos», le dice a su analista. La transferencia es masiva e intensa. En este contexto, surge este fragmento:

—A mí me gustaría ir a la luna..., ver cómo son los huecos de grande, ver las marcas de los pies de los primeros hombres. Me gustaría ser astronauta o, si no, ser doctor..., ser doctor de niños..., curar a los niños y curar a los bebés, porque los bebés son lindos... [...] Ah... también me gustaría ser enfermero para sacarles los bebés a las embarazadas.

Interpretación 12: ¿Sacarlos?

—Sí, porque me gusta que nazcan. Cuando dicen que es un varón o una nena.

Interpretación 13 (interpretación sexual): ¿Y en qué los diferencian?

—En el pelo, en los modales y en el cuerpo. Aparte, la mujer acá [se señala la cintura] es más ancha.

B. está fantaseando con el típico «qué quiero ser cuando sea grande». Se despliegan sus preguntas por el origen, «los primeros hombres», y por sus ideales. En su discurso parece advertirse una atracción hacia lo maternal que es más frecuente escuchar en las niñas. En ese marco, aparece el deseo de «sacarles los bebés a las embarazadas». Su nacimiento fue marcado por el rechazo materno, fue el primer encuentro del que él puede haber sentido que debía ser rescatado, separado. Por otra parte, es posible pensar en sentimientos de envidia de B. hacia la capacidad creativa de la madre, deseo de robarle los hijos.

**Peleas.** Algunas sesiones más tarde, B. dibuja un hombre con guantes de boxeo, le agrega una figura femenina caída y dice:

—Este mató a la mala que robó un guante de color rojo y le puso un guante de color rosado y rojo. Voy a hacer el guante que lo tiene.

Interpretación 15 (interpretación sexual): ¿Será que mamá te hace aparecer como una nena?

—Sí... Con mamá, no; con mi hermano, sí..., porque mi hermano se pasa diciéndome marica... y mi mamá, algunas veces..., poquitas. —Agrega algo al dibujo, las cuerdas del ring.

Interpretación 16 (interpretación sexual): Parece que acá pelea el ser varón o ser nena.

—Gana el varón... Es más fuerte el varón... Y yo digo que es más fuerte porque cuando Batman pelea con Gatúbela, gana Batman... Y en los Power Rangers, les ganan a una bruja, y además las nenas en los Power Rangers no se animan a pelear. —Se queda mirando la caja de lápices de colores que tiene un dibujo muy elaborado de un dinosaurio y dice—: Costó mucho hacer esto.

Interpretación 17: Parece que cuesta mucho pelear con los dinosaurios, son como muy fuertes.

—Yo con mi hermano me animo a pelear; con los demás, no. [...] Cuando jugamos a las escondidas, me hacen trampa para que yo la quede. [...] Algunas veces les pego... No, no les pego..., tengo miedo de que me peguen... Me dicen: «Si no querés jugar, no juegues». Yo, de los Power Rangers, cuando juego, quiero ser el rosado porque me gusta el color y me gusta la cara.

Interpretación 18: ¿Pero la Power Ranger rosada no es una nena?

—Sí... Hoy, cuando me estaba bañando, pensé: «Voy a ser el rojo», para que nadie más me diga marica... Yo quiero ser el rojo y dejar de ser la rosada. Siempre se la pasan relajándose.

B.-boxeador mata a la mujer-madre que le roba algo de lo masculino e implanta algo de lo femenino, dejándolo en una situación de confusión o conflicto interno entre lo femenino y lo masculino. El analista propone en su interpretación la fantasía de ser visto o ser hecho nena por la madre. B. responde en consonancia, agregando la figura del hermano como otro que le asigna, en este caso, el lugar de marica. El analista interpreta aludiendo

al conflicto interno entre ser varón y ser nena. B. dibuja las cuerdas del ring. Parece expresar la necesidad de un límite continente que permita procesar estos conflictos. Espacio psíquico que se va creando en el análisis.

Para B. gana el varón, aquel que puede usar su agresividad para defenderse. Lo masculino y la agresividad expresada físicamente aparecen muy ligados. B. puede desear ser varón, pero le cuesta mantenerse en esa posición, aspecto que el analista toma en su intervención. Se siente frágil para enfrentar con su cuerpo el cuerpo enorme y poderoso, como un dinosaurio, de otros varones. La preferencia por lo femenino —color rosado, Power Ranger nena— también está presente haciéndole aun más difícil sostenerse como varón fuerte. En este momento, parece que su rechazo a lo femenino en él se origina, fundamentalmente, en el dolor por ser denigrado, tratado como marica.

Cuando se baña, se enfrenta a su propio cuerpo. Las diferencias se exponen y surgen deseos de ser diferente. El rojo es un color que condensa mucho: furia, excitación, en contraposición al rosa pálido, tenue. Se esboza un movimiento hacia una identificación con lo masculino que parece relacionada con ver su cuerpo de varón. De todas maneras, ser varón o nena queda aún vinculado a otros aspectos, como tener más o menos fuerza; las diferencias sexuales anatómicas no están en el centro del conflicto.

### Transformaciones:

- Se siente menos amenazado por sus pares.
- Confronta a los padres.
- Se esboza el deseo de ser varón.

**Segundo año de análisis: la pija, la concha.** B. está parodiando programas de televisión. Busca tizas para dibujar en el pizarrón, pero no las encuentra, aun cuando están frente a él.

Interpretación 21: Hay cosas que están enfrente a ti, y no podés verlas.

Va hacia el pizarrón con las tizas y dibuja el cuerpo desnudo de una Barbie.

—Si una mujer es flaca, no puede ser tipo Barbie. Escuché en la radio que van a hacer una mujer estilo Barbie.

Interpretación 22 (interpretación sexual): Como te encantan a vos.

—Estas serían las medidas de la Barbie. —Escribe en el pizarrón «TETAS GRANDES» y las señala en el dibujo—. No quiero hablar más de las Barbies.

Interpretación 23 (interpretación sexual): No podés ver en qué es diferente.

—¡Cállese! —grita mientras se pone a canturrear—. ¡Diseña la moda tú sola!

Interpretación 24: Y diseña a las personas como se te ocurra, no como son.

—Hay diseños, tamaños chicos, grandes, pero todas son una sola.

Interpretación 25 (interpretación sexual): No son todas iguales.

—Pero las Barbies es una sola. Hay una cosa, el pelo de Barbie es amarillo, rojo, rosado... Son «¡Hula-hula Barbie!» —canta—. ¡¡¡Tocale las tetas a la Barbie!!! ¡¡¡Los colores del atardecer!!! Si le sacás el vestido, la ves así —dice mientras dibuja una tanga.

Interpretación 26 (interpretación sexual): No se ve lo que hay debajo.

—¡Le voy a hacer una Barbie desnuda así se deja de joder! —grita mientras intenta dibujarla, pero enseguida se da cuenta de que no puede—. No... No me sale.

Interpretación 27 (interpretación sexual): Porque no conocés las diferencias.

—¡¡¡Negras putas!!! —exclama, y se pone a canturrear el tema musical del programa *Hola, Susana*, imitando su histrionismo. Revuelve entre las cosas que tiene en la caja, encuentra unas figuras de Tweety y Silvestre, y dice—: Silvestre es concho. ¡Peligro de la concha...! ¡Acá hay una pija! —grita.

Interpretación 28 (interpretación sexual): ¿La pija puede no estar y quedar el peligro de la concha?

—¡Mirá mi supernave! ¡Era un submarino! ¡Se armó la hecatombe! —se exalta—. ¡Mi nave puede ser cualquier cosa, un auto o un tren o un camión o esta canción que te alegra el corazón!

Interpretación 29 (interpretación sexual): Puede ser cualquier cosa, hombre y mujer.

—¡Salí del submarino para bailar en el fondo del mar! ¡Y después me hice paracaidista con un avión! ¡Me hicieron una cama china y un señor Alvarolas me pasaba por toda la chonga...! ¡Toda la China!

En esta secuencia de interpretaciones sexuales, que nos evoca lo que podríamos llamar una «marcación hombre a hombre», el analista apunta

a distintos aspectos. En un principio, interpreta la desmentida, lo que no puede ver de la realidad. B. responde introduciendo el dibujo de Barbie. El analista alude implícitamente tanto al deseo sexual hacia la mujer —le gusta la Barbie— como al deseo de ser mujer —Barbie es un modelo identificatorio—. B. se angustia y no quiere hablar más de esto.

El analista insiste refiriéndose a las diferencias sexuales anatómicas que no quiere ver. B. comienza a excitarse, canta, recurre a la omnipotencia: él puede diseñar los cuerpos como quiera. El analista interpreta esta defensa, insiste con presentarle la realidad de las diferencias sexuales, la ansiedad de castración y el horror al genital femenino: la pija puede no estar, y queda el peligro de la concha.

B. se va desorganizando, cada vez más maníaco, confuso y agresivo con su analista, frente al cual parece sentir que solo le queda el sometimiento: «Le voy a hacer una Barbie desnuda así se deja de joder», dice.

Este material muestra la expresión del Edipo temprano con el predominio de una angustia persecutoria propia de la posición esquizoparanoide. Ver las diferencias lo desorganiza —«¡Se armó la hecatombe!»—, y aparecen defensas maníacas, un intento omnipotente de ser todo y poder todo. No puede acceder a trabajar la angustia de castración. El conflicto vinculado a las diferencias sexuales en el marco de la lógica fálica pene-no pene está presente, si bien el trabajo con estos aspectos lo desorganiza.

### **Transformación:**

- De la confusión en relación con la identidad de género al contacto con la diferencia de sexos en el marco de una lógica fálica.

**Tiempo después: Tormenta.** El analista a pedido de B. coloca en su caja un par de personajes mujeres de X-men; una de ellas, Tormenta. Interminables competencias entre las heroínas fálicas, atacadas reiteradamente pero que siempre se recomponen y destrozan a sus oponentes; en especial, a los varones. Conflictos de pareja y celos también hacen su aparición. En una sesión, B., mirando a Tormenta, personaje poderoso de pelo y ojos blancos, dice:

—Me gusta la cara de Tormenta... Los ojos vacíos... El hermano le arrancó las bolitas.

Interpretación 36: ¿Le arrancó las bolitas el hermano?

—¡¡Nooooo!! ¡¡Las de acá!! ¡¡El pezón de acá!! —dice señalándose los ojos.

Este fragmento ilustra varios de los puntos principales de la conflictiva de B. Tormenta aparece como una representación de mujer fálica omnipotente que lo aterroriza, castra y mata. A su vez, los ojos vacíos de Tormenta representan la mirada hueca, sin vida, de una madre que no tuvo lugar para el embarazo, primero, y para el hijo varón, después. Contingencia que determina la fragilidad yoica del niño y la endeblez de las identificaciones primarias. Los ojos vacíos representan también la castración, la ausencia de pene y las bolitas arrancadas por el hermano que sí pudo ubicarse como varón. De todas maneras, «el pezón» de los ojos aparece como un elemento bizarro que parece exceder la representación fálica del desplazamiento abajo-arriba.

**Sexto año de análisis: el secreto.** B. tiene trece años, ha comenzado el liceo y decide revelar al analista sus secretos mejor guardados durante años: toma una hoja en blanco y comienza a dibujar corazones y al lado de cada uno va dibujando signos de género. Luego comienza a trazar líneas que unen un corazón con otro, representando las elecciones de pareja. Todas las líneas van de un corazón de un género a un corazón de otro. Luego, al lado de un corazón hombre escribe la palabra «Yo» y traza una línea que termina en otro corazón hombre. Cuando lo hace, mira al analista, que, sin ningún gesto ni sorpresa, por toda respuesta dice «sí».

—¡¿Cómo «sí»?! ¿Te cuento mi secreto, y me decís «sí»?

Interpretación 43: ¿Por qué te llama la atención que te lo diga?

A la sesión siguiente le pregunta al analista si este quiere decirle algo.

Interpretación 44: Yo creo que sos tú el que quiere decir algo.

—Es que me sorprendió que no dijeras nada ni me preguntaras cuando te conté. Me sorprendió que no fuera un interrogatorio policial.

B. dice que siente un cosquilleo en los cachetes y que se le paran los pelos de punta cuando piensa en esto que dijo. También que se enojó con un compañero del liceo de quien gustaba porque tuvo juegos sexuales con una compañera.

¿Te das cuenta? Podrían haber quedado marcas para toda la vida, porque están desarrollados.

Interpretación 46: Las mujeres son peligrosas para ti porque dejan marcas para toda la vida, desde el nacimiento.

Cerca del final, B. le confiesa a su analista algo que este parece haber sabido desde siempre: ama sexual y románticamente a los hombres. El analista acompaña con sus intervenciones a B., habilitándolo a hacer comunicable su deseo. B. expresa con claridad los sentimientos transferenciales hacia su analista a través de «los pelos de punta» y «el cosquilleo en los cachetes». Pero, antes que nada, B. se define como varón. Su «Yo» lleva el símbolo de hombre. Ahora B. es hombre, su elección de objeto es homosexual. Se ha construido no solo una ubicación en un género, sino una identidad sexual que permite, ya en la adolescencia, una elección de objeto.

La identidad sexual viene a configurarse como un resultado del trabajo de análisis, resultado posible porque paralelamente se trabajó apuntando a una estructuración psíquica más amplia, que permitió la consolidación de identificaciones primarias más benignas. En este sentido, aparece como fundamental la mirada del analista. B. comienza el análisis dibujando a su analista: «Sos vos», dice, y termina llevándose el dibujo que el analista hizo de él, mirada sostenedora de su identidad.

#### **Transformaciones:**

- Logro de una identidad más firme.
- De la indeterminación en relación con su género a la construcción de una identidad sexual.

#### **CASO C**

*Contaba con ocho años y medio de edad al iniciar el análisis y este se extendió por tres años y medio. De las treinta y cuatro interpretaciones que aparecen en el material seleccionado, doce son sexuales, y la mayor parte de estas se concentran en el tramo medio y final del análisis.*

El motivo de la consulta de los padres surge frente a lo que definen en él como un «carácter difícil». Plantean que «le cuesta aceptar la autoridad y adaptarse socialmente» y que está obsesionado con el tema de la muerte,

además de ser un niño inteligente, que habla mucho y bien. La madre agregará como al pasar que «es amanerado para algunas cosas». El padre lo compara con sus hermanos y se refiere a él como «un sujeto difícil de llevar, irascible, descontrolado y que no acepta frustraciones».

Estos padres no parecen *hacerse cargo de este hijo con problemas de identificación*, en el que se depositaban grandes expectativas familiares, pero no es reconocido como sujeto con deseos propios.

La temática de lo vivo y lo muerto marca a los hombres de la familia y es un eje principal del tratamiento. Queda vinculado a un duelo infantil cristalizado en el padre.

**Primeras entrevistas de juego.** Los comienzos se caracterizaron por una angustia desbordante y una ansiedad esquizoparanoide de brutal intensidad. Se niega a entrar a la sala de juegos, grita desaforado, amenaza, insulta y patalea. Detrás de esta presentación tremendamente hostil, la analista capta una inmensa fragilidad y un pedido de ayuda para lograr la sobrevivencia psíquica.

**Primera etapa del análisis.** La agresividad es otro eje del análisis de C. Esta se presenta tiñendo las fantasías que se ponen en juego en el análisis, que contienen abundancia de objetos y pulsiones parciales. Cuchillos-penes que salen de las mangas y dañan al tiempo que se vuelven persecutorios; fuego que destruye materiales en la sesión, expresando pulsiones uretrales y anal sádicas; madres-hámster devoradoras de crías en relatos que contienen la proyección de su voracidad destructiva; violencia que infiltra al superyó, que actúa generando culpa persecutoria.

Al explorar la construcción de su identidad sexual, emergen en el análisis las fallas en las identificaciones primarias. C. se preguntará, cantando, en una sesión: «Yo soy, yo soy, ¿quién soy?», interrogante que podrá ser desplegada, sostenido en un intenso trabajo en transferencia. Se habilitará así la interiorización de un objeto-analista pensante para crear un espacio a esa pregunta y afrontar las angustias de mutilación, desmembramiento y caída sin fin que este vacío de respuesta le genera. C. expresa con claridad su necesidad de otro para elaborar estas emociones: «Me tenés que ayudar mucho, mucho, a pensar...». A partir de este pedido, apreciamos

la capacidad de transformación de los contenidos mentales posibilitados por la función *rêverie* de la analista (Bion, 1962/1990).

De las treinta y cuatro interpretaciones que aparecen en el material seleccionado, la mayor parte de las interpretaciones sexuales se concentran en el tramo medio y final del análisis.

**Tercera entrevista: mujer con barba.** C. trae unas ranitas recién nacidas que «apestan». Asume que cazó un casal y dice que es una sorpresa que le va a dar asco a la analista.

Interpretación 8 (interpretación sexual): Tú necesitás ponerme a prueba para ver si yo soy capaz de tolerar aspectos tuyos rechazables, que dan asco, así como también entender los aspectos nacientes tuyos, como estas ranitas recién nacidas que trajiste.

Esta interpretación apunta a afianzar la confianza en la continentación de la analista y propicia la expresión de aspectos indiscriminados. Menciona el asco en respuesta a lo que apesta, aspectos anales en juego, pero también reconociendo los aspectos transferenciales nacientes en C.

El paciente responde «se me desarmó todo», hablando no solo de un sapito que realizó en plasticina, sino también expresando una vivencia de desorganización. Va al pizarrón a dibujar una «ranita», «la cabecita, sé que puede nadar, estas son las patas de adelante, estas son las de atrás. [...] Quedó bárbaro, es puro cabeza», «ese es el sapo, se quiere tirar a la pileta», «acá andan renacuajitos», mostrando cierta recuperación y mayor capacidad de discriminación padre-hijos.

El cuerpo se reorganiza en el dibujo; se subrayan capacidades vitales («puede nadar») e intelectuales, y la cabeza destaca desde el punto de vista narcisístico fálico. A su intento de dar a cada uno un lugar, sigue un dibujo de una figura humana que a la analista le parece una mujer.

—Es un viejo, tiene pantalones.

Interpretación 9: Es una mujer lo que dibujaste.

—Para mí, no, es un viejo con barba. Tú adivinaste mal. Es una mujer con barba, los bigotes así.

La analista alude a la distorsión perceptiva del paciente —«es una mujer», interpreta—, distorsión de la realidad que tiene la función de no contactar con la angustia que le produce lo femenino. Aparece entonces

una madre interna arcaica y poderosa que lo tiene todo y lo angustia, a la que llama «una mujer con barba». Es posible pensar esta expresión como una figura parental combinada kleiniana que respondería a un registro psíquico más arcaico tanto como una expresión de la desmentida.

**Primer año de análisis: el disfraz de la locura.**

—¿Querés que te diga a qué estamos jugando? A la peluquera loca. —Le hace dos colitas a la analista—. Todavía no está disfrazada completa. Es más loca ahora. —La voz se torna femenina—. Este es el disfraz de la locura. Solo son dos colitas atrás. Ahora, la cofia. A vos solo te importan las cosas de la vida, a mí me interesan las cosas que pasan en el planeta de la muerte. Después de que te ponga la cofia, ya estás lista para el baile de disfraces.

C. actúa y pone voz de nena jugando un típico juego de nenas: ser una peluquera y peinar a mamá. En este caso, el juego tiene un sesgo particular, ser nena es ser la peluquera loca, identificación con una madre perturbada y perturbante. Expresa así su vivencia de locura, relacionada con lo femenino en él y, al mismo tiempo, con vivencias de muerte.

**Primer año de análisis: salvar al varoncito.** C. está jugando con unos muñecos de trapo, un gaucho y una china, rotos en sesiones anteriores. Menciona que al gaucho se le desprendió la cabeza; va sosteniéndolo con un *drypen* dentro de la ropa, que sostiene el cuerpo que se desarticula. Le pone ropa de china al gaucho.

Interpretación 11 (interpretación sexual): ¿Por qué tendrás que ponerle la ropa de la china al gaucho?

—No tengo otra. ¿Qué querés que haga?

Interpretación 12 (interpretación sexual): ¿No será que para salvar al varoncito y protegerlo, lo tuviste que disfrazar de nena?

—¡Y, si no, ¿cómo se va a salvar?! Anda chueco, enseguida lo descubren y le sacan las vendas, nadie lo quiere. ¡A matarlo, a matarlo, nadie lo quiere!

C. explora el deseo del otro solicitándole a la analista una salida: «¿Querés que haga?». Ella interpreta esta vestimenta como movimiento defensivo, un disfraz que lo protege de los riesgos a los que lo expone ser va-

rón. La identificación con la madre es una posible salida de supervivencia psíquica. Si no se disfraza de nena, lo van a matar. A la vez, esta muerte ejercida por él mismo («A matarlo, a matarlo») parece un autocastigo en sus aspectos masculinos, posiblemente vinculado con su hostilidad y con fallas tempranas que hacen lugar a una identificación con una madre fálica y poderosa (mujer con barba y bigote). Asimismo, se sostiene el deseo de ser otro, amado y querido vivo, no muerto.

Las pieles, telas, ropas, cofias de diferentes texturas devendrán un significativo rastreado a lo largo del análisis. Estas pieles aparecen como una búsqueda de una superficie psíquica continente, estructurante y discriminante que dé consistencia a su yo.

#### **En estos fragmentos se observan ya algunas transformaciones:**

- Se establece un vínculo y un espacio analíticos que habilitan la interpretación con efecto transformador y ponen palabras al juego simbólico que comunica emociones, fantasías y defensas.
- Desorganización y reorganización se instalan, único modo de avanzar: desarmar para rearmarse.
- Búsqueda en transferencia del deseo libidinal del otro acerca de si este quiere que viva o no.
- En cuanto a la identificación sexual, creemos que desde una figura que condensa aspectos femeninos y masculinos (mujer con barba) pasa a figuras más discriminadas (china y gaucho). Se establecen categorías de género.
- La peluquera loca, identificación femenina enloquecedora y mortífera, se modifica transformándose en identificación femenina que defiende de la muerte.

**Segundo año de análisis: lo peligroso entre tú y yo.** C. entra a la sesión gritando furioso, echando a la analista. Patea, insulta y la escupe. Se va de la sala de juegos. La angustia es desorganizante. Ella lo invita a entrar a la sala de juegos, espacio donde se puede *ver y contener a ese niño tan abandonado y echado* que hay en él. Progresivamente, la actitud continente de la analista le permite ir instalándose en la sala de juegos y comenzar a

jugar a quemar papeles, lo que llega a tomar proporciones peligrosas. La analista insinúa un límite.

Interpretación 24: Ese niño que se siente abandonado en ti está lleno de sentimientos peligrosos, destructivos, como el fuego que quema y que puede llevar a que yo ponga un límite o suspenda una sesión. Esto es lo peligroso entre tú y yo.

—Se pueden quemar las manos. Se puede lastimar. Voy a hacer una cosa. —Toma una maraña de hilos, los pone junto a algunos papeles y los cuelga de un extremo del pizarrón para quemarlos—. ¡Vas a ver la destrucción que hago! ¡Se va a transformar! Se prende en una punta. ¡Se llama la transformada...! Todo lo que uno piensa es basura, lo vas a encontrar hecho cenizas, donde quema a todos. Son las cosas consideradas inservibles.

Interpretación 25: ¿Transformada?

—[...] Se prende todo... Arden cientos de papeles. Toda la basura cae así. Todo lo que uno piensa es basura, lo vas a encontrar hecho cenizas, donde quema a todos. Son las cosas consideradas inservibles. ¡Más cosas transformó! ¡El papel, el papel negro! ¡El carbón! Dame más papel de tu cuaderno.

Interpretación 26: Le señalo que el cuaderno es la historia de los dos, que la cuido.

Toma la tela de la china y juega a que la quema describiendo su olor y el asco que le producen.

—Rindió mucho esta tela. Todo se quema en el velorio de mi sahumero.

Interpretación 27: Tú pudiste expresar tus deseos destructivos no escupiéndome y dándome patadas a mí o atacándote directamente a ti, pudiste expresarlo en el papel que se transformó en carbón, la tela, etc., y desapareció eso; pero tú, C., está ahí, entero.

El fuego que destruye, efecto de las pulsiones anales y uretrales, puede dar lugar a una transformación mediada por la intervención de la analista, que a la vez toca la pulsión sexual (fuego que quema) e introduce un «no» al sadismo. Un límite para libidinizarlo y protegerlo a él y al vínculo analítico. C. dice «se puede lastimar», con lo que toma conciencia de riesgo. La excitación de C. observando el fuego se liga a palabras para transformar.

### Más transformaciones:

- El límite de la analista habilita el pasaje desde la desorganización al juego simbólico; C. pone a jugar aspectos simbolizados de la agresividad sin atacar a la analista.
- La excitación se liga a palabras para transformar.
- Los impulsos destructivos se transforman en impulsos creativos a partir de lo libidinal puesto en juego entre ambos.
- Aumenta la posibilidad de controlarse y la tolerancia a la frustración.
- Se van regulando las ansiedades desbordantes y los sentimientos hostiles.
- El cuerpo es ahora un cuerpo a cuidar en vez de un cuerpo a atacar o a ser atacado.

**Última etapa del análisis:** de los pensamientos a su preocupación escolar. C. se va ubicando en la latencia y se comienza a preocupar por su rendimiento escolar. «Me tenés que ayudar mucho, mucho a pensar sobre los charrúas», le dice a la analista.

Se pone triste por lo mal que se siente en la escuela. Siente que los padres no lo comprenden, que a ellos no les importa su dolor. Llora en las sesiones. Su funcionamiento mental cobra principalmente las características de la posición depresiva. Hay una mayor integración del yo. Ya no es el «¿Quién soy?» del inicio. Ahora puede decir «Yo sufro». La tristeza va dando lugar a una creciente capacidad de sublimación.

**Epílogo.** La analista elige una serie de poemas sobre el tema «La higuera».<sup>10</sup> C. dicta y la analista escribe. Las sucesivas versiones van desde las ramas quebradizas de un árbol muerto a una planta cargada de frutos, llena de vida. La analista interpreta características de la higuera en relación con el vínculo de C. con su padre.

10 Es clara la inspiración en el poema «La higuera» de Juana de Ibarbourou.

—Eso es lo que estaba pensando, en papá. ¡Justo!

Interpretación 32: ¿Quién te parece que es la higuera?

—¡Papá! Con papá tengo un problema gravísimo

**La higuera (cuarta versión, fragmento): una nena llorando alegre.**

Por primera vez, C. escribe un poema en casa y lo trae. La analista interpreta para investirlo como independiente, haciendo cosas valiosas. Esta versión del poema sigue la línea de expresar su relación viva con el padre y con la analista.

Interpretación 33: Es un cambio importante, es la primera vez que puedes escribir solo.

—Voy a ver si puedo hacer el dibujo.

Sin embargo, en vez de ilustrar este dibujo, realiza el que corresponde a otra poesía: «La lluvia».

—Es la cara de una niña llorando, y la casa está abajo, con el tejado de pizarra. Viste, todo empieza con un esqueleto, como nuestra relación. ¿Te acordás?, al principio era medio conflictiva. Lo primero que le hago es el pelo, los ojos, no es muy linda la pobre niña. Ah, la cara se la hago alegre.

Interpretación 34 (interpretación sexual): Esa nena llorando-alegre es como tu parte nena que te permite hacer poesías.

—¿Te parece bien llorando? [...] La gente es rara... [...]

El análisis está llegando a su fin. C. muestra la capacidad de historizar el vínculo analítico, que comenzó con un esqueleto-muerto y a la vez sostén a partir del cual construir una casa-cuerpo diferente. Ahora es evidente el desarrollo de su capacidad creativa y la vivencia de riqueza interior: pájaros, frutos, brotes. La analista interpreta las identificaciones femeninas en C.: ¿resultante de una identificación con aspectos creativos relacionados con el vínculo con una analista mujer que le permite rescatar aspectos valiosos femeninos en otros objetos interiorizados en él?, ¿procesamiento del duelo por la finalización del análisis o la pérdida de su ser niña que va quedando atrás para reconocerse varón? Estas preguntas parecen quedar abiertas en este caso. C. ha logrado «ser», sentirse vivo y capaz de crear.

### Transformaciones:

- Desde una fachada-piel rugosa de apariencia muerta ha podido desarrollar aspectos vivos y creativos.
- El dolor intolerable y desorganizante se transforma en dolor tolerable en su espacio psíquico interno.
- El funcionamiento depresivo con su lado reparador se fortalece.
- Transformación de lo destructivo en creativo.
- Ampliación de la capacidad sublimatoria.
- Del sufrimiento de ir al colegio puede acercarse a sus preocupaciones escolares como un niño de su edad.
- Las identificaciones primarias se han transformado, se integra al grupo de pares a partir de acercarse a quién es él.

El trabajo de análisis en el caso de C. debió mantenerse mayormente en los niveles primarios de estructuración psíquica fallidos, en torno al «quién soy» más que en el plano de las identificaciones sexuales. Sin embargo, este aspecto no fue descuidado y fue tomado en múltiples momentos en los que C. lo permitía. El paciente se pudo poner en contacto con impulsos bisexuales que antes destruía, pudo expandir sus posibilidades simbólicas y lograr una estructuración psíquica que le permitió, al final del análisis, un funcionamiento neurótico.

### Preguntas que surgieron a partir de la observación

#### *¿Cómo asumió cada niño el género con el que nació o construyó su identidad sexual?*

La relación entre cuerpo, sexualidad y género es compleja e incluye muchas aristas a revisar. Un primer paso es ver cómo se articula el cuerpo con el *self*, el «sí mismo», y luego cómo se integran la identidad de género y la identidad sexual.

A., que se presentó con su vivencia de un cuerpo desarmado, logra incorporar especularmente el «verse bien» en el terreno transferencial del análisis. Si bien muestra fallas en las identificaciones primarias, estas no lo son en el sentido de la identidad de género. El niño se siente varón.

Cuando es enfrentado a la problemática de la diferencia anatómica de sexos, vemos expresarse con fuerza el conflicto y aparece en el material la dinámica del tener o no tener.

B. no aparece con un cuerpo desarmado, pero muestra una falta de consolidación en su identidad de género en la vivencia que tiene de sí: no ser ni nena ni varón, o ser todo, nena y varón. La temática acerca de quién es él se intrinca con esta problemática. Puede moverse en un registro más coherente cuerpo-*self* llevándose el retrato que el analista hizo para él, sintiendo que ese es él; fue espejado por el analista a través del dibujo. La identidad de género, junto con la identidad sexual, se va construyendo en el análisis de la mano del trabajo con la identidad primaria.

C. va a buscar al análisis quién es él. En los primeros estadios, el ser se confunde con el dolor: soy dolor, dolor de existir. Atravesado por angustias de desmembramiento y ataque, configura a través del análisis una experiencia primordial de la identidad de ser a través de su intenso dolor psíquico. C. parece esconder su ser varón principalmente como defensa frente a lo ominoso que le resulta ubicarse como tal en la genealogía familiar, a pesar de la gran importancia fálica que para él tiene su pene, cargado a la vez de potencia creativa y capacidad destructiva. No parece estar en cuestión la identidad de género, sino más bien el temor a la desestructuración psicótica. La identidad sexual y la elección de objeto (observación en entrevistas posteriores a la pubertad) van a establecerse muy determinadas por esta defensa.

*¿Qué lugar le adjudicaron los otros?*

*¿Cómo incide el contexto familiar en cada uno?*

El entorno familiar de A. presenta características violentas y perversas con pasajes al acto que quedan muy asociadas a las conductas que este desarrolla como síntoma, siendo uno de ellos la duda en relación con su identidad sexual. El padre aparece excitándolo sexualmente y le devuelve una mirada muy negativa: retardado, sin esfínteres, rechazando el lugar del varón. La mirada de la madre parece ubicarlo en un lugar de niña.

En el caso de B., encontramos un padre desafectivizado, que es capaz de observar los aspectos femeninos de su hijo pero no logra investirlo como varón en los aspectos corporales ni pulsionales, aunque sí en los

intelectuales. La madre rechazó el embarazo de sus dos hijos varones, no parece saber si lo siente nena o varón, y lo ve como *marica*. Su hermano le dice «marica».

El padre de C. aparece muy pegado a su historia y al lugar de su propio padre. No puede dar un lugar de pertenencia claro a su hijo en la línea de filiación ni tampoco *hacerse cargo de un hijo con problemas de identificación*. Esto genera fallas en la estructuración psíquica del niño en cuanto a sus posibilidades de separarse y discriminarse para constituirse como un nuevo eslabón en la cadena filiatoria. Tiene una madre distante, fría y poco sensible. Hay muchos conflictos enmascarados en la pareja; C. se defiende refugiándose en lo femenino para salirse de una línea de padres mortíferos.

### *¿Cómo trabaja cada analista algunas identificaciones reeditadas en transferencia?*

Destacamos que en uno de los tres casos analizados, el analista es varón, y hemos notado algunas diferencias en el clima transferencial entre este análisis y los que se realizaron con analistas mujeres.

La analista de A. se refiere permanentemente a la conflictiva fálico-castrado, destacándose la interpretación de la angustia de castración y el temor al incesto. Sobre el final del proceso, el niño muestra su deseo de afirmarse en una identificación con el padre-rey.

En el caso de B., el analista lo ubica tempranamente como varón desde su mirada y lo confronta a través de la interpretación con la desmentida de esa realidad. Observamos que entre ellos se despliega en el terreno del vínculo transferencial una coreografía de tipo «marcación hombre a hombre», tomando una metáfora futbolera. Surge un lado peleador y competitivo entre ellos, que tiñe el diálogo del juego y la interpretación.

En los casos A. y C., en los que la analista es mujer, esta confrontación se nombra y se desarrolla en el juego. Por ejemplo, A. dice: «Ahora que no hay cañón, peharemos hombre a hombre». Muestran en la escena del juego y sus personajes el despliegue de un vínculo de oposición y lucha transferencial. Pensamos que estas confrontaciones son fundamentales en la expresión de lo masculino en cada uno de los niños y refieren al vínculo de rivalidad con el padre.

*¿Se modificaron los conflictos en función de las interpretaciones sexuales? ¿Cómo colaboraron estas en la construcción de la identidad sexual?*

Podemos decir que en A. y en B. las interpretaciones sexuales claramente promovieron cambios. En C. hubo que trabajar mucho sobre la base del «¿quién soy?» para llegar a interpretar lo sexual sin que esto lo desorganizara en exceso.

En los tres casos se aprecian angustias confusionales, de separación, desmembramiento y castración en diferentes proporciones y de distinta importancia. El dolor y el temor a la locura se hacen presentes determinando momentos en los que el funcionamiento mental es francamente psicótico.

En la medida en que estos aspectos se van trabajando, A. puede salir de la vivencia de confusión y construir una identidad separada y una clara identificación masculina con un fuerte deseo de ser varón. La agresividad contenida en las ansiedades persecutorias puede ser depositada en la competencia para la construcción de su ser varón.

B. logra salir de la confusión en relación con su identidad de género. Puede contactar con la diferencia de los sexos, logra construir una identidad sexual como varón y, llegando a la pubertad, esboza una elección de objeto homosexual.

Si bien el análisis de C. se mantuvo fundamentalmente en torno al «¿quién soy?», la interpretación de los aspectos anales y orales de la sexualidad pregenital intrincada con lo fálico generó un movimiento psíquico sublimatorio y transformador de los aspectos destructivos de la personalidad del niño.

En cuanto a la identificación sexual, puede pasar de una figura que condensa aspectos femeninos y masculinos (mujer con barba) a figuras más discriminadas (china y gaucho), estableciéndose categorías de género.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

En los materiales analizados nos enfocamos en la observación de la construcción de la identidad sexual masculina desde el análisis de lo que definimos como interpretaciones sexuales.

Entendemos que esta perspectiva constituye una forma de observar el material que nos ha resultado útil a los efectos del estudio planteado, pero también que tiene sus limitaciones en la medida en que puede no permitirnos ver momentos del análisis en los que el paciente necesita otro tipo de intervenciones o interpretaciones.

Un aspecto que llamó nuestra atención fue el elevado nivel de excitación de estos niños. Desde una perspectiva no tan ligada a la pulsión sexual, sino más corporal, la sexualidad puede ser definida desde los niveles de excitación propia del cuerpo (arousal), cuya regulación dependerá de la capacidad que tienen los otros de regular esa excitación.

Desde esta mirada, nos preguntamos si las interpretaciones sexuales pudieron regular esos niveles de excitación o fueron otros tipos de interpretaciones —que no consignamos— los que lo lograron.

¿Qué relación podemos establecer entre cuerpo, género y la posibilidad de simbolizar o mentalizar los procesos que se ponen en juego? ¿Cómo se han desarrollado los procesos de simbolización en estos niños? ¿Cómo ha podido el analista ayudar a que el paciente tenga un mejor conocimiento de sus estados mentales y de los de los otros?

En el caso A., la analista señala desde muy temprano que el conflicto es intrapsíquico, asignando sentidos al material vinculados a las identificaciones sexuales y ubicando al paciente en un lugar de varón en relación con el Edipo positivo. Ante las interpretaciones sexuales de la angustia de castración y de los deseos incestuosos, A. responde con intensas angustias confusionales que pueden ser moduladas por la sintonía afectiva de la analista con el juego-fantasía del niño, lo que permite la instalación de un *como si* que alivia y abre paso a la simbolización. La identidad masculina lograda se apoya en una agresividad sublimada en la competencia con otros varones.

En el caso B., la problemática del género y la inhibición de la agresividad ocupan un lugar central. El analista le asigna tempranamente una identidad de género, «sos varón». Interpreta el conflicto interno entre ser varón y ser nena, y la desmentida de la diferencia de los sexos. Si bien B. responde en muchas oportunidades con angustias confusionales y defensas maníacas y omnipotentes, también logra simbolizar sus conflictos en la transferencia. El analista, en sintonía con el sufrimiento de B.,

ayuda a regular la excitación, a habilitar el despliegue de la agresividad y a construir una identidad sexual como varón.

En el caso de C., desde el comienzo la analista se coloca en un lugar que habilita la regulación de la excitación desbordante del niño, así como su agresividad. Las interpretaciones ponen palabras al juego que comunica emociones, fantasías y defensas, habilitando el pasaje de la desorganización al juego simbólico y la transformación de lo destructivo en creativo: una higuera, parecida a su papá, que se llena de frutos.

Para que el niño logre un *self* más adecuado, tiene que poder regular sus impulsos, conocer más de sus afectos y del sentimiento de sí mismo, y cómo se siente en relación con la valoración de los otros. Estos análisis dan cuenta de este proceso.

Pensamos que este trabajo nos permite observar paso a paso de qué manera cada niño va asumiendo su género y construyendo su identidad sexual y su posterior elección de objeto.

Rescatamos la importancia de observar tres casos diferentes de la misma franja etaria y con problemas similares (de identificación, de género y sexual), ya que esto nos da una visión más completa, en la que se pueden comparar los diferentes tipos de interpretación que apuntan a diversos niveles de estructuración psíquica, acordes a las necesidades interpretativas para cada paciente. En algunos casos, se requieren menos interpretaciones sexuales y más de tipo de contención, *holding*, espejamiento, trabajo con los aspectos regulatorios del narcisismo y la autoestima. En otros, más interpretaciones de contenido sexual, ligadas al contexto edípico y fálico.

Les hemos presentado parte del trabajo de elaboración que nuestro grupo continúa actualmente transitando. ♦

## RESUMEN

Este trabajo es parte de un recorrido del grupo teórico clínica de Investigación en Psicoanálisis de Niños de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), cuyo objetivo es el de indagar sobre el lugar que ocupa el trabajo con la sexualidad infantil en el análisis de niños latentes, su relación con el género, la construcción de la identidad masculina y las elecciones de objeto que se esbozan en la latencia. En una primera instancia, tomamos materiales de análisis de tres niñas latentes. En esta oportunidad, nos abocamos a observar las vicisitudes de la construcción de la identidad sexual y de género en tres varones latentes. Seleccionamos las interpretaciones con contenido sexual en los procesos analíticos —presentados para acceder a Miembro asociado de APU— para observar el lugar que estas ocuparon en las transformaciones de los pacientes: cómo se modificaron los conflictos en función de las interpretaciones sexuales, cómo colaboraron estas en la construcción de la identidad sexual, cómo asumió cada niño el género con el que nació y qué influencia tuvo el contexto familiar y el lugar que le fue asignado.

Esta lectura nos ha llevado a confrontar ideas con distintos autores acerca de esta temática y a destacar que, en el proceso analítico de estos pacientes latentes, el trabajo con las vicisitudes de la sexualidad infantil mantiene su entera vigencia y adquiere un lugar estructurante.

*Descriptores:* INVESTIGACIÓN / GÉNERO / JUEGO / IDENTIDAD SEXUAL / SEXUALIDAD INFANTIL  
/ IDENTIDAD MASCULINA / MATERIAL CLÍNICO / INTERPRETACIÓN / LATENCIA / CAMBIO  
PSÍQUICO / TRANSFERENCIA

## SUMMARY

This piece of work is part of a journey of APU's Investigation Group on Psychoanalytic work with children. The aim of the group is to investigate the place assigned to working with child's sexuality during latent children's psychoanalysis, its relation with gender, with the construction of male identity and the object-choices that are outlined during latency. We tackle the way in which analysts deal with this issue through three clinical cases. In our first investigation we chose the psychoanalytical work with three latent girls. On this opportunity we aimed at observing the vicissitudes of sexual and gender identity construction of three latent boys. We selected the interpretations with sexual content in three analytical processes which were presented by analysts in order to be promoted to the category of Associated Member of APU. Our goal was to observe the place these interpretations had in the patients' changes: how the conflicts changed with the sexual interpretations; how these interpretations helped in the construction of sexual identity; how each child took over the gender he was born with and what was the influence of the family context and the place the patient was assigned. This has led us to confront ideas with different authors about this topic and to point out that in the analytical processes of these latent patients, working with the vicissitudes of child's sexuality still entirely applies and has a structuring role.

*Keywords:* RESEARCH / GENDER / PLAY / SEXUAL IDENTITY / INFANTILE SEXUALITY /  
MASCULINE IDENTITY / CLINICAL MATERIAL / INTERPRETATION / LATENCY / PSYCHIC CHANGE /  
TRANSFERENCE

## BIBLIOGRAFÍA

- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: the truth about the male and female brain*. Nueva York: Basic Books.
- Bion, W. R. (1990). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1962).
- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonifacino, N., Cubría, F., Gandolfi, A., Pérez, L. y Rebella, G. (2015). El trabajo con la sexualidad infantil y su función estructurante en el análisis de niños latentes. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 120, 153-174.
- Chemama, R. (2014). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diamond M. J. (2006). Masculinity unraveled: The roots of male gender identity and the sifting of male ego ideals throughout life. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 54: 1099-1130.
- Freud S. (1985). El yo y el ello. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19, pp. 1-63). Buenos Aires: Amorrortu, 1976. (Trabajo original publicado en 1923).
- (1985). Sobre la dinámica de la transferencia. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 12, pp. 93-106). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- (1985). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 109-223). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Klein, M. (1990). Los efectos de las situaciones tempranas de ansiedad sobre el desarrollo sexual del varón. En M. Klein, *Obras completas: El psicoanálisis de niños* (vol. 2, pp. 249-285). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1932).
- (1990). Situaciones infantiles de angustia reflejadas en una obra de arte y en el impulso creador. En M. Klein, *Obras completas: Amor, culpa y reparación* (vol. 1, pp. 216-223). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1929).
- Laplanche J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Person, E. S. y Ovesey, L. (1983). Psychoanalytic theories of gender identity. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 11, 203-226.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender* (vol. 1). Nueva York: Jason Aronson.





## **RESEÑAS DE ACTIVIDADES**



# 9 Congreso de APU «el cuerpo: encrucijadas»

## *Entrevista con Guy Le Gaufey*<sup>1</sup>



MARTA LABRAGA DE MIRZA<sup>2</sup>, ANALÍA LÓPEZ DE SCHROEDER<sup>3</sup>, HEBERT TENENBAUM<sup>4</sup>, DAMIÁN SCHROEDER<sup>5</sup>, DIEGO SPEYER<sup>6</sup> Y ALBERTO MORENO<sup>7</sup>

En el marco del IX Congreso de APU «El cuerpo: Encrucijadas», fue invitado especialmente el Prof. Guy Le Gaufey, fundador y miembro de L'École Lacannienne de Psychanalyse, quien participó en diversos intercambios y dictó conferencias de resonancia para el grupo uruguayo por la reflexión aguda, abierta e interrogativa sobre el pensamiento de Lacan. Integrantes de la Comisión de Publicaciones, a quienes se sumaron otros compañeros interesados en el diálogo con Guy Le Gaufey, tomaron la iniciativa de realizar una entrevista que se concretó como un cálido y distendido encuentro con otros analistas lectores de su obra.

En estas páginas encontramos las huellas de los acontecimientos fundadores de la Escuela que integra, las alternativas de las concepciones de la

- 1 Montevideo, 06 de agosto de 2016.
- 2 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [martalabraga@gmail.com](mailto:martalabraga@gmail.com)
- 3 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [analilopezbrizolara@gmail.com](mailto:analilopezbrizolara@gmail.com)
- 4 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [hebert.tenenbaum@gmail.com](mailto:hebert.tenenbaum@gmail.com)
- 5 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [damianschroeder@gmail.com](mailto:damianschroeder@gmail.com)
- 6 Candidato del Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [dspeyer@netgate.com.uy](mailto:dspeyer@netgate.com.uy)
- 7 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. [dupin52@gmail.com](mailto:dupin52@gmail.com)

transmisión del psicoanálisis, las relaciones de transferencia con diversos autores y la apertura a puntos teóricos significativos en la obra de Lacan.

*Nos interesa comenzar preguntándote sobre el trabajo de escuela que hacen ustedes y cómo se transmite, estando de acuerdo en lo que señalas, que la única manera de ser analista es pasar por un análisis, «morder el polvo». ¿Cuál es la función de una escuela?*

Depende de la meta de la escuela, si se trata de formar y de dar títulos de analistas o si se trata solo de formación. En 1985, cuando empezamos con la idea de hacer una escuela a partir de la revista *Litoral*, fue porque una revista no podía organizar algo fundamental para nosotros, que es «el pase». Para nosotros cinco —Jean Allouch, Érik Porge, Philippe Julien, Mayette Viltard y Guy Le Gaufey—, el pase era muy importante. Había un pequeño público alrededor de la revista, y durante el año 1984 hubo reuniones en París para crear el espacio de una escuela lacaniana. No existía, en ese entonces, ningún grupo que se llamara lacaniano. Existía la École de la Cause Freudienne, la Association Freudienne Internationale, el Cercle Freudien. Fuimos el primer grupo en llamarse *lacaniano*. En 1983, Miller había entablado un pleito a propósito de la transcripción crítica del seminario *La transferencia*, y veinte años después él reconoció que fue un error total de su parte.

*¿Por qué un error?*

En 1982-1983 descubrió Miller que en Argentina, en Buenos Aires, había un comercio de los seminarios de Lacan, traducciones malísimas, en versión pirata, y que había gente que ganaba dinero por eso. Miller se enfureció y se enteró también de que había una asociación en París que reclamaba una cuota para pertenecer a ella y tener la traducción del seminario *La transferencia*; realizó un pleito que primero perdió y luego, otro, con un nuevo abogado, que era ministro de Mitterrand y que, por supuesto, ganó la partida fácilmente. Nosotros no teníamos bastante dinero para pagarnos abogados de ese nivel, y perdimos. Después, sin luchar en contra de Miller, quedamos en un estado de pequeña paranoia y establecíamos la escuela nuestra en contra de la Escuela de la Causa Freudiana, como decía Miller: la IPA [International Psychoanalytical Association] lacaniana. Demasiado en contra, en mi opinión, por ejemplo, a propósito

de los cárteles<sup>8</sup>; en los años ochenta fui un vector<sup>9</sup> de los cárteles. Había trescientos carteles y fui nombrado vector de sesenta cárteles, que eran totalmente huecos. Fue primero en la Causa Freudiana, en el año anterior a la Escuela de la Causa Freudiana. En la Causa había dos miembros, Lacan y Gloria, su secretaria, y éramos mil personas siguiéndolos. Recordé la historia ayer en mi seminario, la historia con los cárteles no se podía hacer discretamente; era una organización total o nada. En 1985, cuando se organizó L'École Lacanienne, Allouch y yo escribimos la plaqueta de presentación de la escuela. La elección fue no ocuparse de los cárteles, para nada, porque para ocuparse de los cárteles no se podía hacer un poco, sino que era necesario crear toda una administración. Entonces, abandonamos la cuestión de los cárteles y de la formación. No se dará ningún título en la escuela, ni analista miembro de la escuela, ni ninguna función de la escuela. En la Escuela de la Causa, cuando hay un Analista de la Escuela, hay una obligación de tener un seminario durante dos años para explicar hasta qué punto se hizo bien el pase.

*¿Por qué el pase si no existía un analista de la escuela?*

Porque nos importaba muchísimo la experiencia del pase para otorgar el pasaje a analista, eliminando el analista didáctico, con toda su «maestría», que se muestra en el circo analítico habitual. El pase permitía eliminar un comité *ad hoc* que hubiera nombrado a analistas por cooptación. Hoy, en la Sociedad Psicoanalítica de Francia [SPF], hay comités que seleccionan los miembros y después el pasaje de miembro a analista miembro, y después a *full member*, todo esto en reuniones como estas. No nos

8 El cartel es un dispositivo de trabajo original, propuesto por Lacan tanto para aquellos que practican el psicoanálisis lacaniano como para cualquiera que desee estudiarlo. Los que constituyen un cartel se eligen con un proyecto común de trabajo a partir del cual cada uno recortará un aspecto o cuestión. El número de miembros, llamados *cartelizantes*, puede ser tres, cuatro, cinco o alguno más, y se reúnen para trabajar con un ritmo decidido entre ellos. Al menos un cartelizante será miembro de la Escuela.

9 Le Gaufey hace referencia a la palabra *vector*. Esa era la forma establecida por Lacan para hacer referencia a quienes estaban en la posición de ser los «más uno», quienes relacionaban el cartel con la Escuela. Elegido por los cartelizantes, el «más uno» no será profesor ni analista en el grupo, sino alguien con su propia pregunta a trabajar. Es la persona que se encarga de la discusión y el destino reservado al trabajo de cada uno.

gustaba nada de eso. La elección fue totalmente contraria a la posibilidad de producir títulos de analista. Cada uno hace su reputación de analista, ¡y ya! Es una cuestión de reputación. Ningún título. En calidad de director de la *École*, escribí en un anuario una pequeña frase diciendo que la *École* no reconoce a nadie como analista, sino que conoce miembros, solamente.

*¿Cómo ingresa la gente a la escuela?*

Durante diez años, entre 1985-1994, no encontramos otro tipo de aceptación, sino un cartel de admisión: cuatro o cinco personas elegidas que estudiaban la candidatura de alguien, y después decían no o sí. Si alguien se presentaba a la escuela, su nombre circulaba entre los miembros, y si nadie se negaba, este estaba aceptado.

*¿Qué hacía para estudiarlo?*

Era algo detestable al punto que en un momento en el que estaba en la función de director Allouch —en 1994, creo—, hizo una propuesta. Alguien que había sido secretario de la *École Freudienne de París*, Christian Simatos, nos había dicho que no importaba cuestionar ni nada de eso, porque cuando alguien quiere volverse miembro de algo, hay que aceptarlo, y ya. Fue algo muy importante. Allouch propuso que cuando alguien pide su admisión a la escuela, la cuestión no es decir sí o no para la escuela, sino para la persona. Se decide en el acto; si alguien pide la admisión en la escuela, el director que ejerce en ese momento no pedirá nada a la persona, sino que apreciará si hay algún impedimento en un encuentro con miembros de la escuela que se reúnan por otra cosa (coloquio, jornada, asamblea, etc.). Él o ella son quienes piden su admisión y pueden discutir con los miembros presentes. Después de una discusión libre, se pregunta a la persona si sigue queriendo su admisión a esta escuela, tal como acaba de encontrarla, y si dice «sí», ¡hecho!, se vuelve miembro.

*¿Una reunión de la escuela con toda la gente?*

Con toda la gente allí presente, entre veinte y sesenta personas. La persona se presenta sin ninguna otra preocupación que hablar de lo que quiere. Su análisis, su vida o, a veces, nada de nada. A veces dura una hora porque el público puede preguntar de tanto que le gusta.

*Así que no hay que dar cuenta del deseo de ser analista. En la conferencia decías que la idea de «deseo de analista» era una idea bastante bastardeada, que había sido vaciada de contenido.*

No hay ninguna pregunta de antemano sobre el deseo de analista. Es totalmente libre hablar de esto o no. A veces es como una confesión de analista y otras veces es toda otra cosa. Es una sorpresa cada vez. A veces, una mala sorpresa, y otras, una buena sorpresa. Después de eso, el público no tiene que decir nada, no puede decir sí o no.

*¿No hay igual algo de tribunal?*

No, no. Es el director que ha introducido a la persona quien le dice que ha pasado la entrevista con el público y le pregunta si sigue queriendo ser miembro de esta escuela. La persona dice sí o no, y si dice sí, es miembro de la escuela. Hay que pagar en el acto la cuota, eso sí [risas]. Una vez ocurrió que alguien de México, del Norte, que estaba por primera vez en París y no hablaba francés dijo «sí, por supuesto», y nadie entendió por qué. Corrí atrás de su cuota y él no me contestó en seis meses porque estaba «un poco despistado» (sus palabras), y nunca formó parte de la escuela.

*Usted dijo que el deseo de analista era un concepto vaciado de sentido.*

No se trata de deseo de analista, se trata de ser miembro o no. No me importa la expresión de deseo de analista, que es algo viejo e inutilizado.

*No es un concepto teórico.*

No sé bien que es deseo de analista, no es algo común que se pueda entender bien entre nosotros. Sí es cierto que hay gente que piensa que el deseo de analista es punto clave entre analista o no analista. Sin embargo, no se puede conocer bien un deseo de analista. Si se pudiera, ¡no existiría ningún problema!

*En la École existe gente que no ejerce el psicoanálisis. A veces hacen aportes muy buenos a nivel teórico.*

A veces, sí; a veces, no; y también están aquellos a los que llamo los *clientes* de la escuela; son miembros que no hacen nada o no dicen nada, y pagan sus cuotas, pero son participantes, y nadie sabe bien por qué. En un

público también hay una parte pasiva. No vamos a decir que no, porque también forman parte.

*En ese dispositivo tan diferente a ciertas lógicas institucionales formales, con administración, con comisiones directivas, ¿es sostenible la escuela?, ¿logran sostenerla bien?*

Hace treinta años que estamos. Fue un paso decisivo el rechazo de ser responsables de la enseñanza de algo. En 1988, antes del cambio de la dirección de Allouch, de Viltard y la mía, hubo una decisión dentro de una asamblea general de que nadie fuera el responsable de la enseñanza, sino solo de poner en movimiento la marcha misma del *après coup*. Hay dos derechos de cada miembro: sin saber mucho de él o de ella, tiene dos derechos en el acto de ingreso. Puede nombrar a pasantes sin que sepamos si son analistas o no, si tienen pacientes o no. Es un riesgo de la institución. Y, segundo: puede dar una enseñanza a título de la escuela. Cada año hay un sorteo para que cada uno que sostiene una enseñanza debata frente a la escuela sobre lo que ha hecho. Se trata de la cuestión de la enseñanza después, no antes.

*¿Dictar un seminario, por ejemplo?*

Ser miembro es un derecho en el acto. El director no puede decir que no si no hay nada escandaloso.

*¿Qué obligaciones tiene?*

Pagar la cuota: seiscientos euros por año.

*¿Cómo es la relación de la École en América Latina?*

Otra historia. En 1982 había un miembro de la Escuela, un amigo nuestro, Albert Fontaine, que tenía un hermano en México. Él organizó un seminario de Allouch en México en 1982 y en 1983 de Erik Porge, 1984 de Julien y 1985, Le Gaufey y Mayette Viltard, de tal modo que en 1985, cuando fundamos la *École*, había cuatro miembros de México que vinieron a París, con lo que, entre los 45 miembros que en 1985 fundaron la escuela, cuatro miembros eran de México: Marcelo Pasternac, Miguel Sosa, Estela Maldonado y Hélyda Peretti. En 1983, Hélyda y Estela vol-

vieron a Córdoba, y Marcelo y Miguel se quedaron en México. A partir de ahí, en México, en Córdoba y en Buenos Aires hubo gente que pidió en París su admisión. Los miembros de la *École* fueron creciendo hasta hoy, que tenemos 180 miembros, de los cuales 110 están en América Latina. Cuando se terminó mi dirección en 1996, había 175 miembros; hoy, casi lo mismo. Salieron un montón, pero entraron también un montón. Hay un cierto equilibrio. En Francia hay una ley de 1901 que permite hacer asociaciones muy fácilmente. Con veinte euros puedes fundar la asociación, y los veinte euros son para pagar el anuncio en el periódico oficial. Hay trescientas mil asociaciones en Francia, y pudimos hacerlo sin problemas.

*Otra pregunta: la fábrica de casos ¿por qué tú dices que no funcionó?*

Porque éramos demasiado ambiciosos. Empezamos Erik Porge y yo, y un poco Allouch.

*Lo tomaron de un poeta, Francis Ponge.*

Sí, porque en 1980, un editor de la época había publicado un libro maravilloso: era el poema *Le Pré*, y al fin del libro, Ponge había incluido todos sus esbozos. Para publicar un caso, nos pareció un ejemplo genial, porque no se trataba, para nosotros, de que un analista publicara un caso directo, sino que se pusiera a escribir algo y otro analista pudiera reescribir el caso, y la idea era acabar por finalizar un caso escrito a diferentes manos, pero no teníamos talento suficiente para cumplir una tarea tal. Publicamos en el número 13 de *Litoral* un intento así, pero fue algo sin gran valor. No se podía trasladar la escritura de un caso.

*Vamos a Guy Le Gaufe: naciste en Bergérac, en el sur de Francia. ¿Cuándo te trasladaste a París?*

París me asustaba totalmente. Estudié mecánica general en mi juventud. Es algo raro en mí porque lo que aprendí en mi juventud no era nada intelectual. Después me disgustaba totalmente la mecánica, y fui a la universidad sin ir a París, que seguía asuntándome. Estudié en Bordeaux.

*En 1968.*

En febrero estaba en Bordeaux, en un grupito nombrado Les Vandallistes, ligado con otro en Nanterre que se llamaba Les Enragés. Estábamos en contra de cualquier militancia, en favor de un cambio en la vida cotidiana... El peor recuerdo que tengo de aquel momento fue en junio de 1968, una reunión de letras en la facultad de Bordeaux, con estudiantes que pedían la evaluación continua de las notas. Para mí era una marca de sumisión total. Tenía un desprecio grave por los estudiantes.

*El trayecto de Guy está muy claro en la conferencia «La historia, mi hermana», realizada el año pasado en la Facultad de Psicología y que está en Youtube. Me parecieron muy importantes esos cambios que fuiste teniendo como historiador y como semiólogo. ¿Por qué surge la semiótica en tu actividad?*

Porque el discurso de la historia de cierto modo me aburría. Sigue siendo lo mismo hoy. Me gustan mucho los historiadores, pero en sus relatos... ¿Por qué la semiótica? Sí, para mí el discurso del historiador tenía cierto problema. Fui a ver a Greimas, que era en cierta manera el maestro de la semiótica, más que Barthes. Barthes había escrito a propósito del discurso de la historia en una revista de 1964. Encontré a Greimas y le propuse hacer una tesis con él, y él estaba muy interesado en un historiador. Tenía filósofos, pero no historiadores, salvo Michel De Certeau. Este fue un amigo mío, estábamos los dos historiadores en el seminario de Greimas. En aquella época yo no sabía que él era jesuita. Yo lo tomaba como el único marxista de la banda. Una vez, lo encontré en una reunión de la École Freudienne de París. Le pregunto: «¿Pero qué haces tú aquí?». «Lo mismo que tú —me contesta—, soy miembro, yo también». Éramos los dos historiadores, él mucho más famoso que yo. Él había publicado la correspondencia de Surin, que fue el hombre clave de *Los demonios de Loudun*. Esta edición de la correspondencia fue el primer trabajo de Michel. Un trabajo de muchos años que es una obra erudita. Es por eso que en los sesenta tenía una cierta fama en el campo de la historia. Sacó en 1971 un pequeño libro en la colección de la historia de Loudun.

*Hay un libro de Aldous Huxley, Los demonios de Loudun, y está la película de Ken Russell, Los demonios.*

Sí, pero Michel de Certeau fue el primero en sacar la historia de Loudun. Encontró un éxito enorme en la prensa. En 1971-1973 era ya bastante conocido.

*Es llamativo que hubiera sacerdotes en el seminario de Lacan, como el padre Beirnaert Louis, que tiene una intervención estupenda en el seminario de Lacan sobre De magistro, primera parte, Disputatio de significationis elocutionis, de San Agustín.*

Sí, sí, Beirnaert era una figura del mundo católico. Lacan se cuidaba mucho de los católicos. Se acuerdan de que él intentó durante los años cuarenta o cincuenta anular su matrimonio en Roma. En contra de la fe y de la Iglesia, pero cuidándose....

*Nada de caer en pecado.*

No. El pecado no le importaba nada, pero la sociedad, sí.

*¿Cómo comenzaste la lectura de Pierce?*

Cuando comencé el seminario de Greimas, empecé a leer a Hjelmslev, a Jakobson, Saussure y algo de Pierce. Porque en aquellos años, a fines de los setenta, no había mucho traducido. Hubo que esperar hasta los años setenta y pico para leer el libro en Seuil, para introducir *Los escritos de Pierce*, un libro de trescientas páginas. Después, aprendí bien inglés y me puse a leer más y más a Pierce. Ahora tengo una biblioteca de Pierce bastante importante, pero es casi nada frente a sus obras completas.

*Casi son cien volúmenes lo que hay.*

No se ha publicado toda la obra de Pierce. Está en Houston, Texas. Compraron los archivos de Pierce. Pero, igual, lo esencial está publicado. Para los eruditos sí quedan algunos textos. Para nosotros, no.

*¿Harías una diferencia entre campo simbólico y campo semiótico?*

Buena pregunta... Depende de si te refieres al simbólico de Lacan, que es tan largo y tan impreciso...

*El signo de Saussure es aquel del que habla Lacan...*

No, para nada, es el signo de Pierce, pero tampoco esto es así... El signo significa algo para alguien, y esto viene de Port Royal, es una definición de la gramática de Port Royal del siglo XVII.

*De allí lo toma Pierce.*

Sí, pero con una complicación excelente, la gramática de Port Royal es totalmente estática. El signo representa algo para alguien. Punto. Pero en Pierce, el alguien, al que llama el interpretante, es tal que obliga al representamen del signo a hacer el mismo trabajo para otro interpretante. Es decir que crea una dinámica abierta. Un signo designa otro signo, y no se puede parar porque haya algo como un diccionario. Y a la decisión de Lacan de ubicar al significante que representa al sujeto para otro significante, hay que agregar que el otro significante obliga a seguir la cadena. No es una decisión fija... Es la cadena que sigue.

*Y que no son solo palabras.*

De ahí la definición «loca» de Lacan de lo Simbólico, el tesoro de los significantes, las matemáticas, las lenguas, que es enorme, grandioso, ¡es dios...! Incluso, el entendimiento de Dios.

*Jean Hyppolite le dijo «pero usted está introduciendo una trascendencia...».<sup>10</sup>*

*La vez que viniste a Uruguay a presentar tu libro El sujeto según Lacan, realizaste un diagrama en el pizarrón que daba cuenta de una mirada exógena a la obra de Lacan y de una apoyatura muy fuerte en cierta producción de conceptos a través de la historia y la filosofía. Das un fuerte mensaje de cómo se organizan ideas y conceptos psicoanalíticos a partir de ideas previas.*

¿Con los nueve puntos? Cuando se intenta explicar a Lacan por Lacan a través de Lacan, hay que salir en recorrida, por todos los puntos hay que salir del conjunto. Exactamente lo que Miller hace sin decirlo, él dice que

10 «Sr. Hyppolite: —[...] Si he comprendido bien, la función simbólica es para usted una función de trascendencia, en el sentido de que no podemos, a un tiempo, permanecer en ella y salir de ella. ¿Para qué sirve?» (Lacan, 1978 [1954-1955]/2008, p. 63). En Lacan, J. (2008). Más allá del principio del placer, la repetición. En I. Agoff (trad.), *El seminario de Jacques Lacan, libro 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica* (pp. 47-142). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1978 [1954-1955]).

está todo en Lacan. Los siete goces, según Miller; yo conozco apenas uno [risas], pero aquí está la trampa. Yo declaro en el estadio del espejo que voy a salir por la cuestión del ícono, y nunca se encuentra la cuestión del ícono en Lacan, no voy a suponer que él sabía todo sobre la cuestión del ícono...

*Esa apoyatura en el ícono pasa a partir del asentimiento en el espejo que tú bien explicas en El lazo especular a partir del niño porque tiene que ver con el trayecto de las miradas, es un gran capítulo del libro.*

Pero ¿por qué Lacan esperó veinticinco años para decir que el niño se vuelve hacia la mirada del adulto? Porque, en ese momento, en 1971, necesitaba este detalle para dar su lugar al ideal del yo, que situaba fuera del espejo, casi en el aire.

*Cuando trabaja el ideal en el seminario El reverso del psicoanálisis, aparece la furia de Lacan en relación con la idea de Tótem y Tabú. ¿Fue crítico a esa idea que no tiene sostén?*

Desde el inicio.

*Me llamaba la atención que, en las fórmulas lógicas de la sexuación, Lacan tomara el padre de la horda como fuera del conjunto.*

Es una especie de error suyo. Intentó explicarlo en el Pas tout [No-todo]; Lacan quería dar ejemplos de la particular afirmativa que niega la función. Ahora bien, los dos ejemplos que da Lacan de esa curiosa particular son errores. En lugar de dar un ejemplo de una particular, *algunos*, pone ejemplos de una singular: uno y solo uno. El padre totémico es uno y solo uno. Y el valor 0 de la función hiperbólica de  $1/x$ , cuando  $x = 0$ , es un valor único. Son malos ejemplos.

—¿Es un error lógico de Lacan?

—Lógico, sí. De cierta manera, él estaba en la obligación de dar ejemplos para hacerse entender por su público. Yo venía de la semiótica, que estudiaba especialmente en el cuadrado semiótico de Greimas, formado con base en el cuadro lógico de Aristóteles. Para mí, fue perfecto encontrar todo esto en Lacan, ¡el cuadrado lógico me iba muy bien! [risas]. Me sentía muy cómodo. Pero, mira, el padre totémico es un mal ejemplo, y se lo dije

directamente a él. Me dijo que sí porque sabía bien que «al menos uno» queda afuera de la castración, como él nombró su particular afirmativa, él sabía perfectamente lo que es una particular. Había leído el libro que cité de Robert Blanché, que salió en 1966, y para mí era la Biblia el Blanché, para estudiar el cuadrado lógico de Aristóteles. Porque él daba, sin saber nada del goce o de Freud o Lacan, él daba exactamente el cuadrado lógico de Lacan, haciendo una diferencia clave entre lo que él llama *negación fuerte*, que toca a la función, y *negación débil*, la que toca al cuantificador.

Para volver a 1968, en 1971 sale un libro desastroso de la IPA, en París, que se llamaba *El universo contestacionario [L'univers contestationnaire]*. En contra del 68, explicando el 68, como una rebeldía de los hijos en contra del padre. Sacan el libro un año antes de *El anti-Edipo*, de Deleuze y Guattari, lo que fue una liberación para nosotros.

*Hay otro tipo de trabajos excelentes de Deleuze, como los de Crítica y clínica.*

Sí, hay muchas cosas excelentes en Deleuze, *La lógica del sentido* o los escritos a propósito de Proust o de Kant.

*Desde los estudios literarios pueden metaforizarse los enfoques teóricos, y en la presentación de los casos sirve el juego ficcional, pero importa cuidarse porque no deja de ser igual, como señalaba, un acto de «soberbia» presentar y elegir un material por las dificultades de un análisis, las situaciones difíciles. El problema que tenemos muchas veces para presentar materiales de análisis es cómo manejarnos entre clínica y teoría, con un espectro de la enseñanza de Lacan que incluye la lógica, la matematización, y disciplinas donde no se puede metaforizar.*

Sí, pero al mismo tiempo, hay que cuidarse mucho, porque si uno se lanza en un recorrido demasiado largo para estudiar las matemáticas o la lógica, uno se pierde totalmente.

*Entre lo que señalaste del caso y la viñeta y las formas en que se puede simplificar o bastardizar una presentación, ¿no hay otra forma? Te referías al caso como un modelo médico o psicológico para atrapar una verdad en un real. Pero «hacer un caso», ficcionalizar un caso, ¿no es una situación distinta?*

Hay una analista de Londres, famosa porque fue la analista de Lady D., que tenía una columna en *The Guardian* todas las semanas, toda una celebridad en Londres. Ella publicó hace casi doce años un libro titulado *The impossibility of sex*. Son seis relatos totalmente inventados. Lo divertido es que cuando salió su libro en Londres, se hizo una recepción y hubo un colega que le dijo: «¡En tal caso, yo hubiera intervenido de tal manera!», y ella contestó: «Es una ficción, ¡no se puede supervisar!» [risas]. Contar una novela es otro límite del caso. El sentimiento que tiene el lector es excelente. El relato da cuenta de la atmósfera de una sesión, es mucho mejor que un caso cualquiera. La autora, Susie Orbach, ¡tiene un talento obvio para describir la transferencia!

*Es muy fuerte la pretensión de que uno presenta una verdad. Cuando presenté el trabajo sobre un caso realizado por Skype, lo presenté como un ejercicio. El que lo toma trabaja con eso, no es tratar de demostrar exactamente lo que pasó en una sesión.*

Pero estás demostrando más, porque hay una comunicación directa en la lengua natural que permite rectificar en el acto, y en este movimiento hay algo natural más simple, pero que va mucha más allá de lo que uno piensa hacer.

*Pero ¿no es válido?*

Sí, pero hay un efecto que no se está buscando, y si se repite mucho, va en contra de tu proyecto. No es solo la implicancia transferencial.

*Sí, pero repetitivamente es peligroso.*

Sí, es común en New York, en una especie de presentación pública. En Washington, una jornada de alguien de la Escuela Freudiana de París presenta un caso de diez minutos interpretando la presentación del caso, y algo así como quince casos en la mañana con una interpretación permanente...

*—Eso sí es una fábrica de casos [risas], es antifábrica...*

Lo que iba a contar hoy fue la única disputa que tuve con mi amigo Éric Laurent en 1977, cuando salió un número de la revista *Ornicar?* en el

que estaban las primeras viñetas clínicas. Cuando lo leí, me enfurecí en el acto, y regresando de una reunión con Éric en su coche, le decía que no estábamos trabajando tanto para llegar a una boludez de este tamaño. Él me contestó: «Sí, tienes razón, pero a la gente le gusta esto». Le contesté en el acto: «Pero a la gente le gusta la astrología también», y él me replicó: «Si la astrología les gusta, vamos a hacer astrología también». Era una manera de decirme «Ya basta con tu crítica». Cuando regresé a mi casa, me dije que por primera vez había tenido una bronca con Éric. Él estaba totalmente del lado de Miller, y yo lo sabía bastante bien. El año después, estaba con amigos, en 1977 mi mujer estaba embarazada de nuestra primera hija y durante el verano no fuimos de vacaciones y trabajé en un seminario porque Miller era el director de la sección clínica y el tema era la fobia —sabía bien que me interesaban las fobias—, y me pidió hacer las dos primeras conferencias a propósito de las fobias en la sesión clínica. Fue la base de mi primer artículo en *Litoral*. Al fin de estas dos exposiciones, Miller me agradeció, pero agregó: la sesión clínica no está hecha para este tipo de trabajo. Está hecha para *transmitir* lo que Lacan dijo a propósito de la fobia, no para *problematizarlo*. Exactamente esto. En el público estaban Allouch y otro amigo, y nos encontramos después en el café cerca de Saint-Anne. Nos dijimos ¡excelente la intervención de Miller!, es justamente lo que queremos hacer, problematizar, si él quiere transmitir allá él. El año después, en el local de la École Freudienne de París, preparábamos un trabajo que se llama «Consistencia de la clínica analítica», y al inicio del año Éric Laurent, que estaba allí, me llamó para decirme: «Acabo de encontrarme con Jacques Alain y él me dijo que si voy a trabajar con vosotros en la consistencia de la clínica, no podré trabajar con él también». Entonces, se lo repliqué: «¿Vas a trabajar con Jacques Alain?». «Sí, voy a trabajar con él, ya no puedo venir a trabajar con vosotros». En aquella época nadie pensaba en la disolución de la escuela, pero ya en 1977 los caminos eran claros: transmitir o problematizar. Y cuarenta años después, los mismos caminos siguen siendo clarísimos.

*¿Es cierto que cuando fundaron Litoral no se podía poner en los artículos más de dos citas de Lacan?*

Jacques Alain, aparte del pleito a propósito del seminario sobre *La transferencia*, nunca nos planteó problemas, y tampoco somos enemigos de Miller.

Fue una decisión de Allouch de acoger los estudios gay. El inició este movimiento; ocurrió algo en 1998 que fue el encuentro entre Allouch y David Halperin, que vino a París y hubo un encuentro allí. Es difícil contarlo bien. David venía de New York y había perdido muchos amigos por el sida. David nos procuró libros en inglés, y decidimos traducirlos. Fue un movimiento importante, porque los otros grupos lacanianos, para no hablar de la IPA, no podían ni pensar en la homosexualidad, en la transexualidad; era terrible para ellos.

*Por el contacto directo con Foucault.*

Sí. Durante los años setenta, fue una historia personal. Lo encontraba entre 1972 y 1977, particularmente, cuando escribí y publiqué en la revista *Annales* una búsqueda histórica (¡mi único gran trabajo de historiador!) sobre el nacimiento de los hospitales psiquiátricos en París (Sainte-Anne, Ville-Évrard y Perray-Vaucluse). Después hubo también un encuentro público en 1977, en el departamento de Jacques Alain, con Foucault y otros y conmigo también, que se publicó en la revista *Ornicar?* y se tradujo al castellano. Fue una discusión con Foucault a propósito de la salida del primer volumen de *La historia de la sexualidad*. Lo divertido es que llegué tarde a la reunión y la gente ya estaba presente, y Foucault desde un rincón de la sala me ve entrar y dice: «*Bonjour, Le Gaufey! Qu'est-ce que vous devenez?*». Le contesto: «Intento volverme analista», y él dijo: «Ah, qué lástima» [risas].

*¿Tuvo otros encuentros con asociaciones de IPA?*

No, nunca. La última vez fue un encuentro fortuito porque había un congreso en Islandia, y no sé cómo y por qué invitaron también a Kernberg. Y Kernberg dijo «Voy solo si invitan a Blum», que fue el secretario de los archivos, y lo encontré en una mesa redonda. Fue algo muy divertido para mí, al contrario del encuentro con Stefano Bolognini. Kernberg es una personalidad muy fuerte. Es un hombre de aparato burocrático también, pero con personalidad; Blum, no tanto, pero Blum es alguien fino. En la mesa redonda se dio una discusión muy fuerte entre nosotros, pero fue muy divertido, mucho más que ahora en la mesa redonda. Contó un caso largo con detalles finos; después me burlé oficialmente de él, y me contestó muy directamente. Fue un diálogo muy divertido.

*¿Cómo recibió esta experiencia de un congreso con nosotros? ¿Cómo se sintió?*

Me sentí bien porque hay un ambiente aquí, para mí, francés, que es un ambiente de provincia. Porque cuando voy a Toulouse u otro lado de provincia, puedo encontrar gente de otras asociaciones que, como ustedes, van a comer juntos. En París, nunca. Con Jacques Alain fue una excepción, durante un año, y nada más. Yo no me he encontrado a Melman durante treinta años ni una vez, a pesar de que tengamos amigos en común.

*Para nosotros, que lo leemos desde hace mucho tiempo, fue un enorme placer tenerlo por aquí.*

Perfecto, porque para mí también. ♦

# 30 Encuentro Interregional de Niñez y Adolescencia de FEPAL y Jornadas Anuales del Departamento de Niños y Adolescentes de APA<sup>1</sup>



JOSÉ SAHOVALER<sup>2</sup> & NORA KOREMBLIT DE VINACUR<sup>3</sup>

El 30 Encuentro Interregional de Niñez y Adolescencia de FEPAL (Federación Psicoanalítica de América Latina) ha coincidido con las Jornadas Anuales del Departamento de Niños y Adolescentes de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), que se realizaron en APA los días 21 y 22 de octubre de 2016 bajo el título: «Efectos de las tecnologías en Niños y Adolescentes».

Fueron invitadas la psicóloga Nahir Bonifacino, miembro de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), delegada de esta asociación ante FEPAL, la Lic. Evelyn Pedrique, psicoanalista directora del departamento de Niños de la Sociedad Psicoanalítica de Caracas (SPC) y la Dra. Suzana Grunspun, miembro titular de la Sociedad Brasileña de Psicoanálisis de San Pablo (SBPSP) y directora del departamento de Niños y Adolescentes de su sociedad.

Entendemos la teoría psicoanalítica no como una teoría cerrada y acabada, sino, por el contrario, como un interrogante abierto al presente

1 Buenos Aires, 21 y 22 de octubre de 2016.

2 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Argentina. josesehovaler@gmail.com

3 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Argentina. noravinacur@hotmail.com

y mirando al futuro. En los últimos treinta años, el cambio tecnológico y la pregnancia de las pantallas han hecho eclosión, y los parámetros de tiempo y espacio se han visto alterados. La información que hasta hace poco tiempo era inaccesible hoy está disponible para todo el mundo en internet. El contacto y las maneras de comunicarse están en un permanente cambio. Conceptos como intimidad, lo público y lo privado, lo real y lo virtual están siendo cuestionados y en vías de modificación.

Todo esto nos ha llevado a preguntarnos acerca de los cambios que se estarían produciendo en el armado del aparato psíquico.

Desde nuestra perspectiva de psicoanalistas nos preguntamos si los niños y adolescentes de hoy van siendo diferentes de aquellos descriptos años atrás.

El objetivo de nuestras jornadas ha sido intentar avanzar en muchos de nuestros interrogantes y lograr intercambiar entre psicoanalistas de distintas latitudes esta problemática que nos afecta e involucra a todos.

Se presentaron trabajos libres, el viernes y así también el sábado, de diferentes profesionales de la región, tanto psicólogos y psicoanalistas como profesionales de otras disciplinas afines, agrupándose en dos trabajos por mesa a fin de realizar una discusión muy fructífera.

El día viernes, la Lic. Mónica Santolalla, coordinadora de FEPAL de Niños y Adolescentes le entregó al Dr. Asbed Aryan una mención especial por haber sido el creador de las jornadas interregionales.

Luego de ello, se presentó el panel central, coordinado por la Lic. Nora Koremblit de Vinacur, secretaria del departamento de Niños y Adolescentes de APA.

Participaron la Psic. Nahir Bonifacino (APU), Lic. Evelyn Pedrique (SPC) y la Dra. Suzana Grunspun (SBPSP), quienes presentaron sus trabajos:

- Psic. Nahir Bonifacino: *De la imagen al cuerpo: Tecnología y clínica de tempranos con dificultades en la subjetivación.*
- Lic. Evelyn Pedrique: *El lugar y alcance del cibersexo en la subjetividad adolescente.*
- La Dra. Suzana Grunspun: *El juego en la clínica y las nuevas tecnologías.*

Una vez presentadas las tres ponencias, se llevó a cabo un rico intercambio con el público.

Tanto esta actividad como el panel de cierre se transmitieron por el canal de FEPAL, lo que permitió que las instituciones psicoanalíticas pertenecientes a esta federación pudieran seguir el evento.

Al día siguiente se presentaron nuevamente trabajos libres y a continuación se dio inicio a una actividad que ya se ha realizado en APA y a la que llamamos Juegos clínicos. Consiste en la lectura a ciegas de un material de un niño o de un adolescente. Se presenta una primera parte y se trabaja en pequeños grupos, en los que se asocia libremente con el material. Es muy importante la coordinación para que esto no lleve a una suerte de supervisión. Luego de transcurrido un tiempo, se continúa con la lectura de otras sesiones del mismo paciente, que pueden ir confirmando o modificando las hipótesis trabajadas con anterioridad.

Esta actividad se desarrolló durante dos horas y media. Al final de la misma, se llevó a cabo una supervisión cruzada sobre el mismo material, realizada por las invitadas y coordinada por la Lic. Graciela Jolodenco Zelicovich de Meyrialle.

Luego de un breve intervalo, tuvo lugar el panel final, coordinado por la Lic. Mónica Santolalla. Fue un encuentro interdisciplinario sumamente rico entre profesionales de la educación y un psicoanalista acerca del tema que nos convocó a este encuentro. Participaron la Lic. Silvia Szejnblum, la Lic. Mariana Maggio y el Dr. Jorge Catelli.

Creemos que la actividad realizada ha sido muy fructífera y que ha resultado en un muy buen intercambio entre los invitados y todos los asistentes. ♦

# 31 Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis: «Cuerpo»<sup>1</sup>

## *Experiencia de viajar en grupo de candidatos*



PATRICIA ARÉVALO PLA<sup>2</sup>, RITA HERRERA<sup>3</sup> & GABRIELA DARTAYETE<sup>4</sup>

Viajar a Cartagena de Indias, conocer Colombia con amigos analistas en formación y enriquecernos con la intensa experiencia de historia, cultura y explosión de colores y ritmos en los que la ciudad nos sumerge no estaba en nuestros planes de formación.

Se fue dando, y eso es lo más interesante de este intenso recorrido formativo que trasciende la casa APU, los seminarios, los trabajos, etc.

Entre nosotros acostumbramos a decir que este viaje empezó en Colonia y terminó en Colombia porque fue en la experiencia de organizar ese primer encuentro que nos consolidamos como grupo de trabajo, grupo grande y abierto que se fue modificando según los intereses y las ganas de cada uno. Allí fue también nuestro primer contacto con la directiva de la Organización de Candidatos de América Latina (OCAL), con quienes hoy día diríamos que son nuestros compañeros y amigos de formación.

- 1 Cartagena, 13-17 de septiembre de 2016.
- 2 Analista en formación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Coordinadora de la Organización de Candidatos de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (OCAPU), 2014-2016. [patriciaarevalopla@gmail.com](mailto:patriciaarevalopla@gmail.com)
- 3 Analista en formación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Coordinadora de OCAPU, 2014-2016. [ritaherrera@gmail.com](mailto:ritaherrera@gmail.com)
- 4 Analista en formación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Delegada de OCAPU en la Organización de Candidatos de América Latina (OCAL), 2014-2016. [mariagabrieladartayete@gmail.com](mailto:mariagabrieladartayete@gmail.com)

Empezamos a experimentar y valorar los espacios de candidatos, la franqueza y apertura de los talleres en los que planteábamos nuestros intereses, dificultades y sueños con respecto a la formación como analistas.

Después de Colonia, nos movimos bastante en la región (Córdoba y Rosario), y empezamos a entusiasrnos en Uruguay con armar un grupo lo más amplio posible para viajar a Cartagena y llevar nuestras producciones en cuanto al tema del cuerpo que nos convocó como eje del congreso y de los encuentros previos.

En el precongreso de OCAL presentamos trabajos, tuvimos instancias de talleres y discusiones sobre formación y muchas oportunidades de encuentros informales. Para el congreso de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL), preparamos un taller intersocietario; candidatos y analistas de APU trabajamos junto con candidatos y analistas mexicanos (de la Asociación Psicoanalítica de Guadalajara). Fue un taller que nos enriqueció desde su gestación; estuvimos meses reuniéndonos vía Skype, compartiendo teoría y clínica. Estos encuentros oficiaron de plataforma de intercambio entre todos y culminaron en la presentación y discusión en el congreso, pero al mismo tiempo lo trascendieron, ya que este fue el puntapié para seguir pensando juntos acerca del psicoanálisis. Sin duda, Cartagena nos posibilitó una experiencia enriquecedora porque aprendimos de las distintas identidades que conviven en nuestra región.

La ciudad amurallada era punto de encuentro no planificado; todas las tardecitas coincidíamos con colegas de otros países, algunos conocidos por el trabajo previo y muchos compañeros nuevos con quienes el ambiente cálido y de fiesta que se vive allí nos facilitó el intercambio.

Nos encontramos muchas veces comentando que la ciudad se prestaba para ambientar un congreso sobre el *cuerpo*. Había algo del entorno, del calor y el color de la ciudad, que permitió poner en juego una parte de lo propuesto en uno de los trabajos presentados en OCAL. En él se hacía referencia al cuerpo del candidato en estas instancias fuera de la institución, en las que se pone en juego de otra manera y facilita transformaciones internas y crecimiento en nuestra identidad. Nos sumergirnos en esa bella ciudad, puerto al que llegaron y donde se amalgamaron con sufrimiento la cultura africana y la europea.

Las propuestas culturales del congreso realzaron esa complejidad con muestras estéticas cautivantes e innovadoras.

La exuberancia de los cuerpos y de la naturaleza que daba al cuerpo un protagonismo tan tangible hizo más interesante acercarnos a nuestra concepción psicoanalítica del tema, los problemas de la clínica actual, la belleza, la danza, el sufrimiento, la muerte. ♦

## RECOMENDAMOS LEER

# *La ley del menor*<sup>1</sup>



VICTORIA MORÓN<sup>2</sup>

El argumento de la novela desarrolla en primer plano la decisión que debe tomar una jueza respecto a un tratamiento contra la leucemia que salvaría la vida de Adam, un joven de diecisiete años, y que el muchacho y sus padres rechazan por ser Testigos de Jehová, tratamiento para cuya autorización el hospital recurre a la Justicia. A través de este eje anecdótico, los temas que se plantean son los dilemas de la Justicia, muchas veces graves e insolubles, particularmente los que afectan la vida de los niños y sus familias, los conflictos de los adolescentes, sobre todo si son inteligentes y sensibles, al construir una visión romántica del yo y el mundo, y la actitud de los adultos al respecto. Todo esto se desarrolla con el trasfondo de la crisis conyugal que está viviendo la jueza, Fiona Maye. Digamos también que la resolución

del conflicto judicial llega hacia la mitad de la novela, pero que luego se producen otros acontecimientos imprevistos, cuyas motivaciones son de orden psicológico. Esta vuelta de tuerca dará otra dimensión a lo que parecía haber sido la sentencia de un caso jurídico.

Todos los asuntos mencionados despiertan gran interés en el lector, pero como este número de la RUP está centrado en la infancia, me parece apropiado prestar atención a cómo se plantean en la novela los temas de la minoridad: cómo y en función de qué normas y valores los adultos en sus diferentes funciones (padres, médicos, jueces, etc.) resuelven las situaciones problemáticas de niños y adolescentes sobre los que tienen un poder. Quiero aclarar algo respecto a las connotaciones que puede tener en este contexto la palabra *poder*. Como estamos acostumbrados a que el poder y la autoridad, en cualquier orden de la vida, se corrompan en abuso y autoritarismo, tendemos a pensar el poder como una fuerza peligrosa y nociva que ejercen los fuertes sobre los débiles. Pero

1 McEwan, I. (2015). *La ley del menor*. Barcelona: Anagrama.

2 Profesora de Literatura.  
vimoron@adinet.com.uy

autoridad y poder son necesarios, ejercidos en su recto sentido: la autoridad como capacidad de constituirse en referente de otro, de orientar y de poner límites, de hacerse cargo de responsabilidades que otros, por su edad o condición, no pueden asumir, y el poder concebido también como capacidad creadora. Para hacer, hay que poder hacer.

Tanto en sus efectos positivos como en los negativos, el poder de los adultos tiene un lugar importante en este relato, pero sobre todo como una cuestión conflictiva, y uno de los valores de esta novela está en la forma de plantear ciertos conflictos. No solo los más frecuentes y cotidianos, como sentimentales o laborales, sino aquellos derivados del ejercicio de cierto poder. ¿Cómo actúan aquellos profesionales que deben, inevitablemente, tomar decisiones sobre niños y adolescentes, en cuestiones en las que lo bueno y lo malo, lo terapéutico y lo nocivo no aparecen como opciones claras y distintas? ¿Cómo cargar con las consecuencias infortunadas y a veces trágicas de decisiones que en su momento parecían lógicas? Por eso hay en esta obra un núcleo que es propio de lo trágico en su sentido más puro: el de las catástrofes que derivan de actos cuyas consecuencias no podemos prever ni imaginar. La novela está encabezada por un epígrafe que cita un párrafo de *La ley del menor*, (*The children act*, como es su título original): «Cuando un tribunal se pronuncia

sobre cualquier cuestión relativa a [...] la educación de un niño [...] el bienestar del menor será la consideración primordial de un juez». Pero esta pauta que marca la ley y que parece dirimir dudas legales muchas veces no concluye un conflicto, sino que lo abre: ¿cómo discernir, en situaciones complejas, cuál será el bienestar del niño? ¿Habrà que inclinarse, en tantos casos, por el mal menor?

En una entrevista al autor<sup>3</sup>, el periodista observa que «en sus novelas uno siempre se encuentra con una idea y su contraria, justa y razonablemente expresadas» (párr. 6). McEwan responde:

La visión de la novela como la colisión de dos ideas legítimas me atrae muchísimo. Por ejemplo, en este caso, el conflicto entre los valores del mundo laico y los derechos de una familia religiosa. Pero también sé que hay que tener cuidado con las ideas, que las novelas necesitan piel y humanidad, personajes reales. (párr. 7)

3 Alemany, L. (22 de octubre de 2015). Ian McEwan: «Ser más sabio era el proyecto de mi vida. Ahora tengo 67 años, sé que me deslizo a ser menos sabio». Disponible en: [www.elmundo.es/cultura/2015/10/22/5627c094268e3e66708b4578.html](http://www.elmundo.es/cultura/2015/10/22/5627c094268e3e66708b4578.html)

Texto y clichés: novela inglesa, Justicia británica, magistrados togados, pareja madura de clase media alta, gustos refinados. Primer mundo, en fin... Pero McEwan nos cuenta otras cosas que a los lectores de estas comarcas nos resultan angustiosamente conocidas, aunque pensábamos que allá estas cosas no pasaban.

Tenía la impresión, aunque los hechos no lo confirmaron, de que a finales del verano de 2012 las rupturas y los sinsabores de matrimonios y parejas crecieron en Gran Bretaña como una monstruosa marea de primavera que barrió hogares enteros, dispersó posesiones y sueños optimistas, y ahogó a los que no tenían un poderoso instinto de supervivencia. [...] ¿Y los hijos? Naipes de un juego, fichas de negociación utilizadas por las madres, sujetos de negligencia económica o emocional por parte de los padres; el pretexto para acusaciones de malos tratos, reales, imaginados o cínicamente inventados, normalmente por las madres, en ocasiones por los padres [...]. Hombres que ocultaban sus ingresos en cuentas del extranjero; mujeres que reclamaban una vida tranquila para siempre. Madres que impedían que sus hijos vieran a su padre, a pesar de las órdenes judiciales; maridos que pegaban a su mujer y a sus hijos, esposas que mentían, rencorosas, un cónyuge o el otro, o los dos, borrachos, o drogadictos,

o psicóticos; y otra vez niños, forzados a cuidar de padres incompetentes, niños que habían sufrido auténticos abusos, sexuales, mentales, o ambos, y cuyo testimonio se trasmitía en la pantalla el tribunal. Y más allá del alcance de Fiona, en casos reservados que trascendían a los tribunales de familia y se juzgaban en las vistas penales, niños torturados, o que morían de inanición, o apaleados hasta la muerte, o de los que expulsaban malos espíritus en el curso de ritos animistas, padrastros jóvenes y monstruosos que les rompían los huesos a bebés que aún caminaban a gatas en presencia de madres dóciles y de cortas luces, y drogas, alcohol, hogares sumidos en una pobreza extrema, vecinos indiferentes que hacían oídos sordos a los gritos, y asistentes sociales negligentes o agobiados que no intervenían. (pp. 133-134)

Lo referido hasta ahora, sin embargo, no alcanza para dar cuenta de por qué estamos hablando de literatura y no de un ensayo sobre asuntos judiciales o escritos semejantes. Hay cuestiones de forma, de lenguaje, que hacen de esta una buenisima novela, y que no se circunscriben al tema ni a la anécdota. No se *habla de* conflictos, se los plantea en las vivencias de los personajes, se los percibe en sus gestos y en sus diálogos, se los advierte en lo no dicho que asoma a través de lo explícito. Hay una estructura interna muy

organizada en la que música tiene una función conmovedora porque se encuentra en momentos clave del presente y el pasado de la jueza, y del joven cuya vida está en juego. Música y canto, baladas lejanas acompañan desde un lugar simbólico las vivencias de esperanza, de amor y de agonia sublimadas por el arte. Una fuga de Bach se asocia por homofonía verbal con la fuga en la profesión de una maternidad frustrada; contrapunto y disonancias pautan la relación agostada de Fiona y su marido; un poema musicalizado de Yeats acompaña con levedad y melancolía los avatares del amor y el desengaño del joven Adam, enfermo de leucemia. La jueza lo visita en el hospital para conocerlo antes de tomar la decisión definitiva sobre la sentencia que emitirá. El muchacho, decidido a morir, tiene, sin embargo, con él un violín: está aprendiendo a tocar, lo cual «era un acto de esperanza, implicaba un futuro» (p. 118). Entonces, en un arrebato de entusiasmo a pesar de su debili-

dad, toca un aire tradicional irlandés que está aprendiendo. Fiona, familiarizada con aquella melodía, canta una estrofa:

Estábamos junto al río mi amor y yo en un campo, y en mi hombro inclinado ella posó su mano de nieve. Me pidió que tomara la vida con calma, tal como la hierba crece en las riberas; pero yo era joven e insensato y ahora soy todo llanto. (p. 119)

Adam, que ama la poesía, no sabía que aquella música tenía letra. Las palabras de la canción serán un ritornelo que se desliza acompañando el relato de los sucesos que vivirán ambos personajes.

Y hay también ironía atravesando la novela, ironía sutil en ciertos diálogos e ironías mayores de la vida en los acontecimientos narrados: los tópicos de la juventud y la madurez, del ascenso vital y el declive, de la salvación y la condena no están siempre en el lugar donde los esperamos. ♦

## NORMAS DE PUBLICACIÓN REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

### REQUISITOS DE PUBLICACIÓN

Los artículos para publicar en la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (RUP)* deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Deberán tratar sobre un tema psicoanalítico u ofrecer interés especial para el psicoanálisis.
- Deberán ser originales e inéditos (no deben haber sido publicados en español) y ser de responsabilidad exclusiva del autor.

### 1. PRESENTACIÓN

Los artículos serán sometidos al sistema de revisión anónima con características de doble ciego por la Comisión Editorial y por la Comisión de Lectores Nacionales e Internacionales.

Se enviarán dos archivos a la dirección: [revistauruguayapsi@gmail.com](mailto:revistauruguayapsi@gmail.com)

El **primero** incluirá el artículo con los datos identificatorios del autor: nombre completo, institución a la que pertenece y dirección electrónica.

El **segundo** incluirá el artículo identificado con seudónimo; se cuidará que el nombre del autor no figure en el cuerpo del texto ni en la bibliografía.

### 2. FORMATO Y ESTILO

Cada artículo deberá tener una extensión máxima de 8000 palabras en letra Times New Roman, tamaño 12. En la extensión estará incluida la bibliografía, que deberá ajustarse, en lo que hace a citas y referencias bibliográficas, a la última versión de las normas internacionales de la American

Psychological Association (APA): <http://www.slideshare.net/bibliopsicouy/gua-apa-6a-ed-zavala>  
Se incluirá un resumen en español y en inglés con un máximo de 200 palabras.

### 3. ENTREGA

En ocasión de la entrega del artículo, el autor deberá firmar o enviar un formulario de autorización firmado por el cual:

- a. Cede gratuitamente y de manera no exclusiva los derechos de comunicación pública, reproducción, edición, distribución y demás acciones necesarias a los efectos de la difusión del artículo a través de la RUP y/o la web, en soporte papel, electrónico o telemático, amparado en la licencia Creative Commons, en su modalidad Attribution Non-Commercial Share Alike, lo que implica que no podrá ser utilizado con finalidad comercial ni modificado.
- b. Afirma y garantiza que el artículo no ha sido enviado simultáneamente a otro medio de publicación, que los derechos no han sido cedidos de forma exclusiva con anterioridad y que su publicación en la RUP no viola ni infringe derechos de terceros.
- c. Se hace responsable frente a la Asociación Psicoanalítica del Uruguay de la autoría del artículo enviado para su publicación.

### 4. PUBLICACIÓN

El artículo será aceptado o no para su *publicación*. La Comisión Editorial tendrá la responsabilidad de definir en qué número de la Revista será publicado. La Comisión Editorial no estará obligada a devoluciones respecto de los artículos recibidos para su ponderación.

NO SE ACEPTARÁN LOS TRABAJOS  
QUE NO REÚNAN  
LOS REQUISITOS MENCIONADOS.

Por mayor información consultar  
[www.apuruguay.org](http://www.apuruguay.org)  
o contactar a través de  
[revistauruguayapsi@gmail.com](mailto:revistauruguayapsi@gmail.com)

## TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL.....	7
THEMATIC	
Subjectivation and symbolization processes in the institution of knowledge <i>Alicia Kachinovsky</i> .....	11
From image to play. Technology and clinical activity with young children suffering from difficulties in subjectivation <i>Nahir Bonifacino</i> .....	29
The child, ignorance and psychoanalysis. <i>Julio Moreno</i> .....	43
ASD: when the body has no metaphor available. <i>Sandra Press</i> .....	58
Differentiating parental function: the matrix for the otherness and the sexual difference. <i>Ema Ponce de León</i> .....	69
The incidence of affective regulation on the development and constitution of the personality. <i>Delfina Miller</i> .....	83
Drawing (myself). <i>Lila Gómez</i> .....	110
Encopresis: Uncle Scrooge and the use of the symptom in the analytic process <i>Maria Cristina Mantovanini</i> .....	129

RESEARCH

Observing the construction of sexual identity in three latent boys.  
*Marina Altmann de Litvan, Fernanda Cubría, Griselda Rebella, Luisa Pérez,  
Adriana Gandolfi, María Bordaberry, Pedro Moreno* .....141

REVIEWS

9th Congress of APU «El cuerpo: Encrucijadas» (The body: intersections):  
interview with Guy Le Gaufey  
*Marta Labraga de Mirza, Analía López de Schroeder, Hebert Tenenbaum,  
Damián Schroeder, Diego Speyer y Alberto Moreno* .....183

30th FEPAL Interregional Meeting on Childhood and Adolescence and  
Annual Conference of the APA Department of Childhood and Adolescence  
*José Sahovaler y Nora Korembli de Vinacur* ..... 199

31st Latin American Congress of Psychoanalysis «Cuerpo» (Body):  
the experience of the trip of a group of candidates.  
*Patricia Arévalo Pla, Rita Herrera y Gabriela Dartayete* .....202

READING RECOMMENDATIONS

La ley del menor (The law of the minor)  
*Victoria Morón* .....205

GUIDELINES FOR AUTHORS.....209









EDICIÓN DE 400 EJEMPLARES  
NUMERADOS DEL 001 AL 400