

en
Clave Ψ a

Diciembre
2019
Nº 14



En Clave Psicoanalítica

Revista digital de  AECPPNA

ISSN 2659-6938

Dirección y Coordinación:

Iluminada Sánchez García
Freya Escarfullery

En Clave Psicoanalítica no se hace responsable de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores de los trabajos.

EDITORIAL

Expandiendo conexiones...

... y compartiendo las actividades de Aecpna con un mayor número de colegas; el Posgrado, y ahora también, los Seminarios y los Ciclos de Sábados... se han ido añadiendo a la modalidad de streaming.

Nuevos tiempos, nuevas soluciones, que amplían las posibilidades de formación y participación, aunque se esté fuera de Madrid, en circunstancias especiales o incluso fuera del país.

Por otra parte, la tecnología está tan presente en nuestras vidas que, como terapeutas nos plantea la necesidad de investigación, de reflexión y apertura hacia eso tan incidente en la cotidianidad del niño y del adolescente.

De ahí que los textos que aluden a lo de siempre en su dialéctica con lo actual formen siempre parte del índice de En Clave Ψ^a .

Y dadas las fechas, aprovechamos la ocasión para formular el deseo de que nuestros lectores tengan unas felices fiestas y un propicio 2020.

ΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨ

- Twitter: @psicoanalítica_
- Facebook: www.facebook.com/escuelapsicoanalitica
- Instagram: @aecpna
- LinkedIn: AECPNA-Asociación Escuela de Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes
- En nuestra web: www.escuelapsicoanalitica.com

Tel.: 91.770.21.92





ÍNDICE

1	ACTIVIDADES PERMANENTES DE AECPPA	5
2	ENTREVISTA	6
2.1	ENTREVISTA ANA MARÍA CAELLAS* POR ILUMINADA SÁNCHEZ Y FREYA ESCARFULLERY**	6
3	ARTÍCULOS	10
3.1	DIALOGANDO SOBRE LOS “DISPOSITIVOS REGULADORES” FREUDIANOS: “EDUCAR, PSICOANALIZAR, GOBERNAR”. SUSANA KAHANE, LYA TOURN*	10
3.2	¿PLAY O GAME? DEL JUEGO SIMBÓLICO A LOS VIDEOJUEGOS: REFLEXIONES CLÍNICAS* POR GABRIEL IANNI**	18
3.3	¿PERO QUÉ LE PASA A MI MADRE? IMPLICACIONES DE LA MATERNIDAD EN LA CLÍNICA INFANTIL*. POR BEATRÍZ AZAGRA**	32
3.4	EL JUEGO DEL IRSE ANALIZANDO EN LA CLÍNICA INDIVIDUAL Y EN LA VINCULAR CON NIÑOS. POR FEDERICO URMAN*	43
3.5	PADRES: LA IMPORTANCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO EN LA ERA VIRTUAL. POR NORAH TAMARYN*	52
4	PSICOANÁLISIS EN EL AULA	57
4.1	EL TRABAJO DEL ANALISTA CON GRUPOS DE EDUCADORES QUE CONVIVEN CON INFANCIA EN SUFRIMIENTO. UNA APLICACIÓN DEL PSICOANÁLISIS. POR: SUSANA KAHANE*	57
5	PADRES E HIJOS	72
5.1	RITMOS PSICOBIOLOGICOS DEL LACTANTE Y ESTABLECIMIENTO DE LAS PRIMERAS RELACIONES.* POR CARMEN DE LA TORRE GORDO**	72

1 ACTIVIDADES PERMANENTES DE AECPNA

- Posgrado en Psicoanálisis con Niños, Adolescentes y Padres.
Opciones de formación: postgrado de 3 años; cursos independientes y complementarios (3 itinerarios) que, en su totalidad, conforman el postgrado, y asignaturas independientes.
- Sesiones Clínicas (entrada libre)
- Seminarios
- Conferencias
- Mesas Redondas
- Actividades gratuitas para socios
- **Ciclos:** Cada año bajo un tema monográfico.
- **Revista:** Nace con el propósito de acercarnos a otros profesionales y público en general interesado en el psicoanálisis.
- **Cine fórum:** Dentro del marco formativo de la Asociación Escuela, se realizan encuentros para la reflexión – desde una óptica psicoanalítica - sobre la infancia y la adolescencia a través de la narración cinematográfica.
- **Biblioteca Paula Mas:** Disponemos de un fondo bibliográfico de temas afines a la formación que imparte la Escuela, al que pueden tener acceso alumnos, profesores y socios. Damos las gracias a todos los que, a lo largo de los años, han hecho crecer el fondo con sus donaciones. Muchos han sido los donantes, y, de esas aportaciones, las más recientes han sido las de Susana Kahane y las de las bibliotecas personales de Bernardo Arensburg y Soledad Paris, donadas por sus familiares.
- **Centro Hans.** Red de profesionales para la investigación y atención psicoterapéutica de niños, adolescentes y padres. Colaboran: Nieves Pérez Adrados, Carmen de la Torre, Marlene García, Marian Rosales, Elena Traissac y Celia Bartolomé. Coordina Nieves Pérez Adrados.
- **Paideia:** Es una asociación para la atención del menor en situación de riesgo, que ha implementado un dispositivo para la atención psicoterapéutica a menores, iniciado bajo la supervisión de Francisca Carrasco, y la colaboración con **AECPNA**. Los alumnos y socios de **AECPNA**, según su formación, podrán acceder a colaborar bajo supervisión. Actualmente están supervisados por Freya Escarfullery y Marjorie Gutiérrez y la coordinación de Nuria Sánchez-Grande.
- **UNIPSI.** Es un centro de atención psicológica acreditado como Centro Sanitario de la Consejería de Salud de la Comunidad de Madrid en el que los alumnos de postgrado de **AECPNA** podrán realizar prácticas académicas externas según las normativas vigentes y el criterio del centro.
- **Colaboración entre Instituciones:** **AECPNA** organiza dos jornadas anuales, una con **AMPP** y **ACIPPIA** y otra con **IEPPM** y **AMPP**. Son jornadas teórico clínicas que abordan temas de actualidad.

Para más información y actualización de todas las actividades, visite nuestra página Web

www.escuelapsicoanalitica.com, y redes    

Si desea recibir periódicamente información sobre estas actividades u otras, enviar un e-mail con el nombre y la dirección de correo electrónico a info@escuelapsicoanalitica.com

2 ENTREVISTA

2.1 ENTREVISTA ANA MARÍA CAELLAS* POR ILUMINADA SÁNCHEZ Y FREYA ESCARFULLERY**

En Clave Ψ^a: Hace ya más de 20 años que surgió AECPNA. Y se cumple ahora un año desde que se hizo el cambio de Presidencia. El relevo de una presidencia que llevaste durante todo este recorrido, siendo ahora, como es connatural y propio, presidenta de honor. Es un buen momento, incluso diríamos que necesario, para hacer recuento, hacer historia. Como analistas sabemos que toda historia tiene un previo, pero ese previo ya lo conocemos, desde la entrevista a las fundadoras (En Clave Psicoanalítica N°0). Cuéntanos en esta ocasión tu experiencia al frente de un equipo que ha sostenido este proyecto tan importante a nivel personal y profesional para ti y para todos, durante tanto tiempo.

Me surgen dos palabras clave: deseo y equipo. Este proyecto se ha sostenido durante 21 años fundamentalmente por la presencia de DESEO en el equipo. Lo afirmo con mayúsculas porque el deseo es el motor. Teniendo un deseo común, casi todas las dificultades personales y diferencias profesionales que pudieran interferir, se superan sin duda.

Desde el principio tuve claro que era impensable cristalizar en solitario un proyecto de estas características. La primera Comisión Directiva estaba constituida por Leonia Fabbrini, Luisa Marugán, Soledad Paris y yo. Fueron elegidas como colaboradoras porque eran portadoras de ese deseo al que me he referido, insoslayable por encima de todo conocimiento o aptitud.

Mis colaboradoras y yo, compartíamos de igual a igual un absoluto desconocimiento sobre cómo dar cuerpo a una Institución; pero al mismo tiempo teníamos la convicción de que ese desconocimiento lo convertiríamos en una

experiencia vital y profesional muy rica y altamente valiosa.

Nuestras afinidades, capacidad de lucha, intenso entusiasmo, enorme generosidad, coincidencia de puntos de vista y un largo etcétera, nos convirtió en un equipo sólido, muy unido y en el que primaba una muy entrañable y afectuosa relación aún con las inevitables y deseables diferencias. Aprendimos mientras recorríamos este camino de darle vida a esta Asociación Escuela.

A este equipo inicial y a lo largo de estos 21 años se introdujeron sucesivos cambios. El primero fue aumentar el número de miembros de la Comisión Directiva.

Luego, se fue dando el proceso natural de miembros que renunciaba y otros que se incorporaban. Las personas fueron cambiando, pero permanecía incólume la ideología de una institución siempre en crecimiento, dinámica y creativa.

A nivel personal fue un desafío, un compromiso pleno y la realización de un sueño largamente postergado, pero nunca olvidado. Es más, personalmente ha sido una pasión, como ha sido y sigue siendo una pasión el trabajar con niños, adolescentes y sus padres. Las pasiones no se deben abandonar.... Hasta que ellas nos abandonen naturalmente. Hace un año decidí renunciar a mi condición de presidenta pues tuve la sensación, nada agradable, de convertirme en presidenta vitalicia. Las presidencias vitalicias son antinaturales desde mi punto de vista. Estaba convencida que era un buen momento vital y profesional para dar paso a la gente joven que tuviera deseo y entusiasmo para dar continuidad a la institución con el agregado de

nuevas ideas adaptadas a los tiempos actuales. Durante este año la nueva C.D ha dado muestras de una capacidad y eficiencia indiscutibles, lo cual me produce una enorme satisfacción, alegría y GRATITUD. Ha sido una renuncia pero no un abandono ya que continúo impartiendo mis clases y participando en la tarea de relación con otras instituciones. Además, mi condición de presidenta honorífica me honra plenamente.

En Clave Ψ^a : Una empresa muy ilusionante, pero también muy compleja y difícil. Desde una cierta distancia, ¿cómo contemplas ahora la trayectoria de AECPNA?

Desde hoy, la veo como una trayectoria muy ilusionante pero también, compleja y difícil. Con perspectiva, recuerdo momentos buenos, muy buenos, malos y muy malos, como debe ser. Por supuesto que la balanza se inclina hacia los muy buenos pues de lo contrario no habríamos llegado hasta aquí.

Ha sido un movimiento siempre en espiral hacia el progreso y el enriquecimiento de la institución. Mirado con perspectiva, AECPNA nunca ha estado estática sino siempre dinámica y en evolución. Esto, ha mantenido siempre encendida la llama de la ilusión.

Personalmente considero que liderar no es tarea fácil, a pesar de la realimentación narcisística que conlleva.

Habría sido más sencillo si mi postura como líder se hubiera basado en "Esto se hace así porque lo pienso yo". Lejos estoy éticamente de una actitud semejante. Si yo tenía una idea, la ponía sobre la mesa para ser escuchada y trabajada por todos los colaboradores. Escuchar, es una palabra clave para liderar en democracia. Escuchar con apertura; muchas veces he modificado mi idea inicial gracias al aporte de los demás.

Democracia es un concepto que aprendí muy tempranamente en mi vida, y que me guio en ella, gracias a los relatos emocionados de mi

padre (joven inmigrante en Argentina) sobre el dolor y el intenso sufrimiento de mujeres y hombres durante la guerra civil y la dictadura. Si uno tiene un proyecto, un objetivo al que se desea llegar, toda postura no democrática resulta un obstáculo insoslayable.

Esto, no te exime de momentos de soledad, profunda soledad. Esa que se te impone cuando sólo uno tiene en sus manos la última palabra. Felizmente no han sido muchos.

En Clave Ψ^a : Un distintivo de la formación en la asociación escuela es el trabajo con padres; ¿Cuál sería el germen que dio lugar a esta forma específica de trabajo cuando se aborda la terapia con niños y adolescentes?

El germen que históricamente dio lugar a esta forma específica de trabajo en la terapia analítica con niños y adolescentes fue mi propia formación y experiencia. Lo primero, fue la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires de orientación psicoanalítica en su totalidad. Muy pronto, en mi trayectoria universitaria, descubrí mi interés por el trabajo con niños y adolescentes, aunque en las sucesivas asignaturas no se aludiera al trabajo con los padres. Las preguntas se me iban acumulando y años más tarde, cuando comencé a trabajar, me encontré huérfana de saber sobre los padres de mis pequeños y medianos pacientes. En el encuentro clínico los niños y adolescentes no vienen solos y así recorrí un largo camino de observación, investigación y reflexión sobre qué hacer con los padres. Se trataba de la búsqueda de un método acorde y en armonía con la teoría que profesaba. Hoy lo tenemos.

Es un método que enriquece y facilita el trabajo con niños y adolescentes, gracias a él, el éxito terapéutico es infinitamente mayor.

Hoy, no logro imaginar el análisis de un paciente sin incluir a sus padres y trabajar con ellos también, como estrategia terapéutica insoslayable.

En Clave Ψ^a : Este método ha quedado estructurado en coautoría en el libro “El Quehacer con los Padres”. ¿Cómo surgió y cómo fue la experiencia de la escritura a 3 voces?

Efectivamente, el método ha quedado plasmado, en coautoría, en el libro “El quehacer con los padres. De la doble escucha a la construcción de enlaces” - HG editores 2010 -, con Susana Kahane e Iluminada Sánchez. Entre las tres dimos forma a una larga trayectoria de reflexiones, interpelaciones y constataciones en la práctica con niños, adolescentes y sus padres. Fuimos constituyendo entre las tres un sistema de trabajo muy ilusionante que nos estimulaba a buscar la manera de transmitir y plasmar nuestras ideas, resultado de los años de intercambios, estudio, lecturas, todo ello guiado por los interrogantes a los que nos confronta la propia clínica.

Precisamente por habernos resultado una experiencia tan especial, en el libro incluimos el apartado “Nace un libro” donde contamos cómo surgió su escritura y cómo fue la experiencia de llevarlo a cabo a tres voces. Puedo decir que las tres compartimos un recuerdo muy grato de la experiencia; la evocamos como una etapa fecunda y creativa, codo a codo, en un unísono.

En Clave Ψ^a : ¿Cuál piensas tú que sería la diferencia fundamental entre un trabajo de pareja y un trabajo con padres?

Es una pregunta difícil de responder porque su respuesta me lleva todo un año para transmitírselo a mis alumnos. Intentaré resumirlo en pocas palabras. En la psicoterapia de pareja, trabajamos facilitando el despliegue transferencial. Favorecemos la asociación libre y sostenemos la regla de abstinencia para que surjan los contenidos inconscientes, que serán interpretados, y de ese modo llegar al momento actual con sus conflictos, inhibiciones y enfermedades.

En la psicoterapia con la pareja de padres, formamos un equipo de trabajo con ellos en pro de un objetivo común: el hijo/a. Para ello, nos manejamos con una transferencia controlada, no estimulamos la asociación libre y no nos introducimos en la interpretación de la historia pulsional de los padres. La regla de abstinencia la respetamos en lo que tiene que ver con nosotros, no así en cuanto a ciertas preguntas o dudas de los padres sobre su hijo/a que deben ser disipadas.

El trabajo con lo inconsciente de los padres se limita, ni más ni menos, a centrarnos en las repeticiones, les ayudamos a tomar consciencia de ellas. Lo realizamos estableciendo nexos, enlaces, entre la historia de ellos como hijos en la relación con sus propios padres y la historia de ellos como padres en la relación con su hijo/a. En este sentido favorecemos un proceso de discriminación y diferenciación entre lo que corresponde al hijo/a y lo que les corresponde a ellos en la patología del hijo/a. Es un abordaje transgeneracional. El resultado final es el cambio positivo que tiene lugar en la relación de los padres con sus propios padres, en la relación de los padres con el hijo y en la relación de los padres entre ellos.

En Clave Ψ^a : Desde el inicio de AECPPNA han pasado más de 20 años y la sociedad ha cambiado. ¿Cómo inciden las nuevas formas de familia en nuestra tarea con los padres de nuestros pacientes niños y adolescentes?

En lo fundamental nuestra tarea no se diferencia. Al decir fundamental me refiero a la doble escucha, múltiple y activa hacia padres e hijos, sea cual sea la forma de familia.

Debemos pensar en el futuro de la Asociación Escuela; un futuro que necesita continuar con imaginación, creatividad e investigación.

Planteamos preguntas como: ¿De qué y por qué sufren los niños y adolescentes en esta so-

ciudad actual? ¿De qué y porqué sufren los padres en esta sociedad actual? ¿Cómo se entrecruza el sufrimiento de unos y otros? ¿Cuáles son los conflictos y patologías de los milenial?

Estas y muchas otras cuestiones deben ser investigadas sin cesar para que el psicoanálisis avance en las próximas décadas al mismo ritmo que otras ciencias humanas y para que este legado llamado AECPNA siga ofreciendo una formación sólida, reconocida desde dentro y desde fuera, por otras instituciones. Es una tarea interminable.

Luego, lo creado e investigado debe ser escrito. Lo que no se escribe se pierde inevitablemente, como si no hubiera existido.

En Clave Ψ^a : muchas gracias, Ana M^a. Celebramos contigo, en este momento donde

has dado el relevo, el éxito logrado de esta andadura, siempre en movimiento, que inauguraste junto a nuestras queridas compañeras Leonia, Luisa y Soledad. Un relevo donde el testigo se ha recogido con esa ilusión necesaria y que tan bien has sabido transmitirnos. Igualmente, en nombre del nuevo equipo directivo, queremos agradecer y reconocerte la bien llevada tarea directiva y construcción de este espacio de estudio y formación, de encuentro e intercambio, y en definitiva, de un lugar de pertenencia.

ΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨΨ

***Sobre la Autora:**

Ana María Caellas es psicóloga, psicoanalista, fundadora, presidente honorífica y docente de la Asociación Escuela de Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes de Madrid (Aecpna), exprofesora del Máster de Psicoanálisis de la Universidad Complutense de Madrid, miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM).

****Sobre las Entrevistadoras:**

Iluminada Sánchez es psicóloga clínica, psicoanalista, psicoterapeuta reconocida por FEAP – Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas – vicepresidenta, directora académica y docente de AECPNA, codirectora de En Clave Psicoanalítica – revista digital de AECPNA – coautora de “El quehacer con los padres. De la doble escucha a la construcción de enlaces” (2010) junto a Ana Caellas y Susana Kahane.

Freya Escarfullery es licenciada en psicología, psicoterapeuta especialista en niños y adolescentes. Durante 14 años asesora del profesorado en las escuelas infantiles Talín, Tamaral y Altamira de Madrid. co-directora de la revista digital “En Clave Psicoanalítica”, miembro de la comisión directiva y docente de AECPNA.

3 ARTÍCULOS

- **Susana Kahane, Lya Tourn:** “Dialogando sobre los “Dispositivos Reguladores” freudianos: “Educar, psicoanalizar, gobernar”.
- **Gabriel Ianni:** “¿Play o Game? Del juego simbólico a los videojuegos: Reflexiones clínicas”.
- **Beatriz Azagra,** “Pero ¿Qué le pasa a mi madre? Implicaciones de la maternidad en la clínica infantil”
- **Federico R. Urman:** “El juego de irse analizando en la clínica individual y en la vincular con niños”.
- **Norah Tamaryn:** “Padres: La importancia en la construcción del vínculo en la era virtual”.

3.1 DIALOGANDO SOBRE LOS “DISPOSITIVOS REGULADORES” FREUDIANOS: “EDUCAR, PSICOANALIZAR, GOBERNAR”. SUSANA KAHANE, LYA TOURN*

La reflexión freudiana a propósito de los llamados “dispositivos reguladores” (*Einrichtungen... zu regeln*) viene solicitando nuestra atención desde hace largo tiempo tanto a partir de lo revelado por nuestra experiencia profesional e institucional de psicoanalistas y de docentes como a través de las repetidas lecturas de la obra de Freud, Lacan y de algunos otros autores que acompañan las investigaciones y las discusiones preparatorias de nuestros escritos.

En el punzante cuestionamiento freudiano, nos parece importante subrayar ante todo la influencia de la Primera y, más aún, de la Segunda Guerra Mundial. El supuesto pesimismo de Freud resulta plenamente justificado por lo que revela ese momento histórico en el que el desarrollo del antisemitismo y el advenimiento del nazismo exponen a la humanidad al riesgo de “des-regulación” más extremo.

Por otra parte, las ilusiones concebidas por las generaciones de post-guerra en cuanto a la posibilidad de un “¡Eso nunca más!” parecen hoy

desmentidas por lo que revela la mirada sobre la actualidad global del planeta...

El retorno y la *insistencia*¹ del cuestionamiento planteado por los “dispositivos reguladores” no son sin duda ajenos a los efectos de la *visión del mundo (Weltanschauung)*, tal como ella se impone actualmente a través de la omnipresencia de la imagen – televisión, cine, computadoras... – y también gracias a los nuevos medios de información y de comunicación masivas – teléfonos móviles, redes sociales...

El punto de partida de nuestro diálogo se sitúa en el pasaje del *Porvenir de una ilusión*² que analizamos brevemente a continuación. Freud escribe *El porvenir de una ilusión* en 1927, es decir dos años antes de escribir *El malestar en la cultura*. Tiene entonces 71 años. Desde el punto de vista político, el año 1927 marca en Austria el fortalecimiento del nacional socialismo y el consiguiente debilitamiento de la democracia que llevarían a la implantación del gobierno pro-nazi.

¹ En el sentido del « Ça insiste » (*Ello*, el Inconsciente, insiste) lacaniano.

² S. Freud, *El porvenir de una ilusión* (1927), AE vol. XXI / *Die Zukunft einer Illusion*, GW XIV.

“La cultura humana – me refiero a todo aquello en lo cual la vida humana se ha elevado por encima de sus condiciones animales y se distingue de la vida animal (y omito diferenciar cultura y civilización) – muestra al observador, según es notorio, dos aspectos. Por un lado, abarca todo el saber y el poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza y arrancarle bienes que satisfagan sus necesidades; por el otro, comprende todas las normas³ necesarias para *regular*⁴ los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles. Esas dos orientaciones de la cultura⁵ no son independientes entre sí; en primer lugar, porque los vínculos recíprocos entre los seres humanos son profundamente influidos por la medida de la satisfacción pulsional que los bienes existentes hacen posible; y, en segundo lugar, porque el ser humano individual puede relacionarse con otro como un bien él mismo, si este explota su fuerza de trabajo o lo

toma como objeto sexual; pero además, en tercer lugar, porque todo individuo humano es virtualmente un enemigo de la cultura, que, empero, está destinada a ser un interés humano universal.”⁶

Este corto pasaje del *Porvenir de una ilusión* deja particularmente en evidencia el carácter paradójico de los “dispositivos reguladores”, esas creaciones humanas en las que se funda la existencia de toda cultura. La capacidad de protegerse de la naturaleza y, al mismo tiempo, de explotarla colectivamente con el fin de obtener de ella lo necesario para vivir permite que los seres humanos sobrevivan como especie únicamente si ella se acompaña de la existencia de dispositivos capaces de regular las relaciones de los hombres entre sí. Pero estos dispositivos *indispensables* para regular los vínculos entre los hombres implican una renuncia pulsional que despierta en cada ser humano el más profundo rechazo de los mismos y los vuelve, en cierta medida, *imposibles*.



SK: Es sabido que, como producto de necesidades sociales y en su intento por rescatar la posibilidad de convivencia pacífica entre los individuos, cada cultura elabora reglas que limitan. Parecería que, dentro de la maraña de relaciones humanas, algo ensombreciera, bloqueara y hasta destruyera el efecto de las mismas.

“Por qué – se pregunta Freud – los individuos-pueblos en rigor se menosprecian, se odian, se

aborrecen y aún en épocas de paz y cada nación a todas las otras? Es bastante enigmático. Yo no sé decirlo. Es como si, al reunirse una multitud, por no decir unos millones de hombres, todas las adquisiciones éticas de los individuos se esfumasen y no restasen sino las actitudes anímicas más primitivas, arcaicas y brutales.”¹

³ *Einrichtungen* (de *recht*, derecho, justo, legítimo). *Dispositivos* nos parece aquí una traducción del término alemán más adecuada que « normas ». El texto original le permite al lector percibir la *insistencia* del radical *richt*, presente en esta lengua tanto en los términos que designan lo « correcto » (la « justeza ») como en aquellos que pertenecen al campo de la « justicia ».

⁴ En el texto alemán, *zu regeln*. Nosotros subrayamos.

⁵ En el texto alemán, *Richtungen der Kultur*.

⁶ S. Freud, *El porvenir de una ilusión* (1927), AE vol. XXI, p. 5-6 / *Die Zukunft einer Illusion*, GW XIV, p. 326.

¹ S. Freud, « De guerra y muerte » (1915), AE vol. XIV, p. 289.

¿Es que el animal humano, que es capaz de inventar formas de autorregulación complejas, está realmente *imposibilitado* de cumplirlas?

LT: Lo que dices evoca en primer lugar las palabras de Freud en su Prólogo al libro “Juventud descarriada” de August Aichhorn, escritas en 1925: “Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles que son: educar, curar, gobernar (*Erziehen, Kurieren, Regieren*) –, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas.”²

¿El carácter “imposible” de estas tareas sería acaso nada más que un “chiste” freudiano?

SK: No pareciera serlo.

LT: Es verdad. La respuesta que da Freud a la pregunta “por qué es tan difícil para los humanos conseguir la dicha” en el siguiente pasaje de su célebre *Malestar en la cultura* no deja el menor lugar a dudas:

“Ya dimos la respuesta cuando señalamos las tres fuentes de que proviene nuestro penar: la hiperpotencia de la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo y *la insuficiencia de las normas (Unzulänglichkeit der Einrichtungen) que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad.*”³

Pero, afirma Freud, si los humanos son capaces de aceptar sin dificultad lo invencible de la fuerza de la naturaleza desencadenada, así como su propia fragilidad ante la misma, ellos se niegan rotundamente a admitir la insuficiencia de la tercera fuente de su penar, los dispositivos reguladores, que son su propia creación. Y, en cambio, culpan de ella a la civilización, contra la cual desarrollan una “asombrosa hostilidad”... Todo sería, pues,

culpa de la civilización... Para defender esta creencia, los hombres parecen hacer suyo el conocido – y discutible – postulado de Rousseau, “el hombre es *naturalmente* bueno”⁴...

SK: No es de extrañar que el ser humano, que es capaz de increíbles actos de solidaridad, reniegue de este otro aspecto de su constitución, al que considera abyecto, ya que, por una parte, contiene su ser animal y, por otra, la maravilla de ser humano y su capacidad para sublimar. En el animal humano se vuelven congénitas las experiencias de su especie. « *Su propia herencia arcaica correspondería a los instintos de los animales, aunque su alcance y contenido fueran diversos.* », dice Freud.⁵

Dante Alighieri describe en la “Divina Comedia” su visión de esta escisión al presentar los reinos de ultratumba con Lucifer en el fondo del abismo infernal. Allí llegaban los pecadores de bestialidad (violentos), de malicia (engañadores) y de incontinencia (los que no han sabido frenar los instintos). En el Paraíso, en cambio, estaban los que habían mostrado disposiciones para el bien: virtudes como prudencia, fortaleza y justicia. Vemos cómo tanto los pecados como las virtudes a que alude Dante se refieren a lo que mencionabas antes, Lya, lo que Freud nombra como « los vínculos recíprocos entre los hombres ».

LT: En efecto. La razón humana es una instancia tardía y frágil si se la compara con la sólida estructura del inconsciente: el genio de Freud reconoce en esto el poder de las pasiones sobre los intereses racionales...

Y no es de extrañar que el genio del Dante lo haya llevado a su vez a privilegiar, justamente,

² S. Freud, « Prólogo a August Aichhorn, *Juventud descarriada* » (1925), *Obras completas*, AE vol. XIX, p. 296, GW vol. XIV, p. 565. En lo relativo a su sumo empeño en curar, Freud se refiere evidentemente aquí a la “cura psicoanalítica”.

³ S. Freud, *El malestar en la cultura* (1929), AE XXI, p. 85-86, GW XIV, p. 444. Yo subrayo.

⁴ Yo subrayo.

⁵ S. Freud: *Moisés y la religión monoteísta* (1938), AE vol. XXIII, p. 96.

en su descripción del “más allá de la muerte”, el peso de los *vínculos recíprocos entre los hombres* subrayando de este modo que quienes hubieran violado o desconocido los “dispositivos reguladores” serían condenados al infierno por la eternidad, mientras que quienes los hubieran respetado conocerían la paz y la felicidad eternas...

Pero si nos detenemos en la respuesta que da Freud a la pregunta “por qué es tan difícil para los humanos conseguir la dicha”, formulada anteriormente, encontramos, citada en segundo término, la fragilidad de nuestro cuerpo. Freud utiliza el término *Hilflosigkeit*, que en alemán designa literalmente la condición o el estado de quien se halla privado de socorro.⁶

Es precisamente esta fragilidad la que evoca magistralmente Shakespeare poniendo en boca de Pericles, cuando éste contempla la niña recién nacida en los brazos de su madre, la célebre exclamación “*Poor inch of Nature!*”, retomada por Freud.⁷ Shakespeare subraya de este modo el estado de desamparo específico del ser humano, que resulta del largo período de fragilidad del *infans*⁸ y determina su extrema dependencia del adulto – particularmente de su madre.

El *estado de desamparo* y sus consecuencias constituyen una de las razones más poderosas entre las que impulsan a los humanos a vivir juntos. Vivir *juntos*, vale decir literalmente: ligados, atados, bajo el mismo yugo⁹...

Sin embargo, las exigencias del “vivir juntos” despiertan en el hombre la hostilidad más feroz

hacia aquel *otro* que le es más cercano, más próximo: su *prójimo*.

Lacan transformará esta *ferocidad* – en francés, *férocity* – en *frérocité*, neologismo que da cuenta, a través del juego de palabras entre *frère* – hermano – y *férocity* – ferocidad –, del odio fraterno provocado por los celos, tal como es destacado en el ejemplo bíblico de Caín y Abel.

La precocidad de los celos, de la rivalidad, del odio hacia el “otro como yo”, Lacan la destaca particularmente a través de dos conocidos ejemplos. Por un lado, el del famoso texto de San Agustín “*Vidi ego zelantem parvulum...*”: “Vi con mis propios ojos [...] a un pequeñito presa de celos. Aún no hablaba y ya contemplaba, pálido, con la mirada envenenada, su hermano de leche.”¹⁰ Por otro lado, el no menos famoso ejemplo de una niñita – se trataba de su propia hija, Judith Lacan – que, a una edad en la que apenas controlaba su reciente adquisición de la marcha, anunciaba triunfalmente: “Yo le rompo la cabeza a Francis”¹¹, al tiempo que blandía una piedra “de buen tamaño” sobre la cabeza de su pequeño compañero de juegos¹².

Es, por último, también Lacan quien, siguiendo a Freud, subraya la función reguladora del segundo Mandamiento, “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”, en tanto éste impone al sujeto la exigencia de reprimir el odio hacia el “otro como yo”.¹³ Exigencia ciertamente desmedida, tan *indispensable* como *imposible* de satisfacer para el ser humano, cuya capacidad para agredir, explotar, utilizar sexualmente,

⁶ *Hilflos*, de *Hilfe*, ayuda, socorro, y *los*, de *losig*, faltante, privado de.

⁷ « ¡Pobre pulgada de naturaleza! ». S. Freud, *El malestar en la cultura* (1930), Amorrortu editores, vol. XXI, p. 90.

⁸ Del latín *in fari*, « el que aún no habla », al origen de los términos « infancia », « infantil ».

⁹ *Juntos*, del latín *junctus*, ligado, sujeto, atado a. De él deriva igualmente *jugum*, que da origen a las palabras yugo y cónyuge.

¹⁰ J. Lacan, « L'agressivité en psychanalyse » in *Écrits*, Paris, *Éditions du Seuil*, Paris, 1966, p. 114.

¹¹ « Moi casser tête Francis ».

¹² J. Lacan, *Le Séminaire, Livre I, Les écrits techniques*. *Éditions du Seuil*, Paris, 1975, p. 194.

¹³ J. Lacan, *Le Séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, *Éditions du Seuil*, Paris, 1986, p. 227-228.

despojar, humillar, martirizar, matar... a su prójimo – recuerda Freud¹⁴ – lo hace merecedor de la célebre definición de Plauto, “*Homo homini lupus*”¹⁵. La pulsión, dice Freud, “nunca cesa de aspirar a su satisfacción plena”, tal el demonio que, según las palabras del poeta, “acicatea, indomeñado, siempre hacia delante”.¹⁶

SK: En 1932, Freud respondía a una carta de Einstein, que se preguntaba el porqué de la guerra, en estos términos: “El ser vivo preserva su propia vida destruyendo la ajena, por así decirlo”¹⁷. Si esto alude a una de las razones de nuestro penar, quisiera referirme a la primera que Freud menciona, o sea la hiperpotencia de la naturaleza, la cual es también razón, a su vez, del sentimiento de desamparo y la necesidad de unirse al otro, como mencionabas.

Esta naturaleza inmensa, poderosa e incomprensible, ha llevado al humano a buscar explicaciones diversas, creando teorías y mitos. A través de la magia, primero, intenta controlar los acontecimientos, cambiar las circunstancias adversas. Por indefensión, pero también por necesidad de regulación, nacen religiones y con ellas emblemas sacros, templos y también normas de convivencia.

Los mandamientos de las tres grandes religiones monoteístas – judaísmo, cristianismo, islamismo – coinciden en tres tipos de mandatos. El primero es creer y adorar a Dios. Luego otros de orden moral respecto a la familia y la sociedad. O sea que las religiones han tomado a su cargo la “imposible” tarea de normativizar la conducta humana.

Freud explica el lugar de la religión, diciendo: “Desde el punto de vista biológico, la religiosi-

dad se reconduce al largo período de desvalimiento y de necesidad de auxilio en que se encuentra la criatura humana que, si más tarde discierne su abandono efectivo y su debilidad frente a los grandes poderes de la vida, siente su situación semejante a la que tuvo en la niñez y procura desmentir su desconsuelo mediante la renovación regresiva de los poderes protectores infantiles”¹⁸

Un año más tarde, dice que las religiones “pudieron imponer la renuncia absoluta al placer en la vida a cambio del resarcimiento en una existencia futura; pero por esta vía no lograron derrotar al principio del placer”¹⁹.

LT: En efecto. Podríamos decir que no hay regulador que valga para la pulsión de destrucción, el poder del narcisismo, los celos, la envidia, el odio del “otro como yo”... La desaparición, a lo largo de la Historia, de tantas grandes civilizaciones humanas parece demostrarlo.

Pero si las religiones “no lograron derrotar al principio del placer” y, más aún, si motivaron y continúan motivando odio y guerras, ellas mostraron ser, en todos los tiempos, uno de los dispositivos reguladores más poderosos y duraderos de los vínculos recíprocos entre los humanos.

En 1974, Lacan decía, no sin cierta dosis de ironía: “Lo real, por poco que la ciencia ponga lo suyo, va a extenderse, y la religión tendrá allí muchas razones para apaciguar los corazones. [...] Va a ser necesario que a todas las perturbaciones que va a introducir la ciencia, les den un sentido. Y en eso del sentido, conocen un montón. Son capaces de darle un sentido verdaderamente a cualquier cosa. Un sentido a la vida humana, por ejemplo. Están formados para eso. [...] La religión está hecha para eso,

¹⁴ S. Freud, *El malestar en la cultura* (1930), AE, XXI, Buenos Aires, 1979, p. 107-108.

¹⁵ « El hombre es el lobo del hombre. »

¹⁶ S. Freud, *Más allá del principio del placer*, AE, XVIII, Buenos Aires, 1979, p. 42. Freud cita aquí las palabras de Mefistófeles en el *Fausto* de Goethe, parte I, escena 4.

¹⁷ Carta de Freud del 2 de Setiembre de 1932, en respuesta a la carta de Einstein del 30 de Julio de 1932.

¹⁸ S. Freud, « Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci » (1910), AE, vol. XI, p. 115

¹⁹ S. Freud, « Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico » (1911), AE, vol. XII, p. 228.

para curar a los hombres, es decir, para que ellos no se den cuenta de lo que no marcha.”²⁰

Dante, la Biblia, San Agustín, Plauto, Shakespeare, Goethe, Freud, Lacan... y seguramente muchos otros nos muestran que el odio del “otro como yo” acompaña la historia de la civilización humana entera.

Esto invita a interrogarse sobre el origen de los dispositivos reguladores: ¿cómo, donde, cuando surgieron?, ¿qué formas y qué lugar tomaron estos dispositivos a lo largo del proceso civilizatorio?

SK: Estas son realmente grandes interrogantes. Los relatos de la antigüedad nos muestran cómo se fueron creando tabúes, teorías y mitos que están en la base de la posterior experiencia religiosa. Dice Freud que “los primeros sistemas penales de la humanidad se remontan al tabú”²¹.

El significado del tabú es doble: por un lado es lo sagrado, por el otro es lo prohibido. Freud lo designaría como “horror sagrado”.²² Cita a Wundt, quien, en su *Volkerpsychologie*, se refiere al tabú como al código legal no escrito más antiguo de la humanidad. Sería más antiguo aún que las religiones.

Las metas del tabú tienen por objetivo la protección del individuo y la sociedad y, a partir de la creencia en poderes demoníacos, estaría en la base del desarrollo posterior de normas y leyes. El temor a esas fuerzas demoníacas impulsaría a la represión de las pulsiones, a la renuncia, provocando una orden interna de la conciencia moral que desencadena sentimientos de enorme temor a castigos terroríficos.

La religión viene a intentar colmar estas fuentes de desdicha humana que antes citabas: “la hiperpotencia de la naturaleza”, proponiendo una explicación sobre la creación y ofreciendo la figura de un Dios protector; “la fragilidad de nuestro cuerpo”, a través de la promesa de una vida después de la muerte y la “insuficiencia de las normas (*Unzulänglichkeit der Einrichtungen*) que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad”, planteando rígidas normas que, de no cumplirse, traerían como consecuencia el castigo eterno.

Más allá de la religión, los intentos sociales de la justicia, el derecho, la educación, resultan al fin ímprobos esfuerzos por regular las relaciones entre los humanos.

“Toda vez que la comunidad suprime el reproche, cesa también la sofocación de los malos apetitos, y los hombres cometen actos de crueldad, de perfidia, de traición y de rudeza que se habían creído incompatibles con su nivel cultural.”²³

Desde nuestro lugar en la clínica no cesamos de escuchar el dolor, el sufrimiento irremediable de esta lucha constante del ser escindido, sin olvidar nuestra propia escisión y nuestra impotencia.

LT: De todo lo que dices, Susana, parece desprenderse que el *origen* – en sentido estricto – de los dispositivos reguladores no puede establecerse sino en tanto mítico y directamente ligado al pasaje de la animalidad a la humanización. Esto permite comprender la necesidad para Freud de pensarlo a partir de *Totem y tabú*.

²⁰ J. Lacan, *Le triomphe de la religion (El triunfo de la religión)*, Éditions du Seuil, Paris, 2005, p. 79-87. (Yo traduzco.)

²¹ S. Freud, *Totem y tabú* (1913), *AE*, vol. XXIII, p. 29.

²² *Idem*, p. 27.

²³ S. Freud, « De guerra y muerte », (1915) *AE* vol. XIV, pp. 281-2.

Allí demuestra que el pasaje de la animalidad a la humanización está determinado por el reconocimiento de *pertenencia a la especie humana* y, por consiguiente, por la inscripción de cada ser humano en un lugar específico en relación con los otros, en tanto perteneciente a una generación y a una familia. Es porque se reconoce a sí mismo y reconoce al semejante en tanto miembro – o no miembro – de tal familia, en tanto hijo o hija de tal padre y tal madre, en tanto hermano o hermana de tal hermano o hermana que cada uno se reconoce humano. El pasaje de la animalidad a la humanidad implica necesariamente la entrada en el lenguaje y con ella, la posibilidad de *dar nombre*. O para resumirlo según las palabras del psicoanalista Pierre Legendre: “No alcanza con fabricar carne humana: es necesario además instituir la.”²⁴

Podríamos decir entonces que, tal como lo muestra Freud en *Totem y tabú*, la *institución de la humanidad* es lo que vuelve indispensable la creación de los primeros dispositivos reguladores: la prohibición de matar al *prójimo* y la prohibición del incesto.

Quisiera añadir que esto que hemos estado desarrollando en nuestro diálogo a propósito del odio que inspiran los reguladores me parece aportar elementos esenciales para comprender la naturaleza de lo que suele *retornar*, a veces con extrema violencia, en los conflictos relacionados con temas tales como el de la patria, la raza, el extranjero, el otro sexo...

SK: Parecería que retornara regresivamente el “perverso polimorfo”²⁵ infantil, “perverso” por no-normativo y “polimorfo” por la abundancia y pluralidad de formas que la conducta agresiva adquiere. Cuando la pulsión se ve enfrentada a la ley, a la cultura, a la norma, puede provocar un sentimiento de impotencia que se resuelve en estallido de violencia. Inmersos como hoy

nos encontramos en una cultura de la inmediatez, de exigencias consumistas, de dependencia y culto a la imagen, la violencia social desencadena sentimientos ambivalentes de desamparo y rabia que hacen que la ferocidad pulsional se desate. Reaparece entonces el odio primordial con sus desastrosas consecuencias.

LT: Me gustaría terminar con un ejemplo clínico que me parece condensar muchos de los caminos que hemos ido recorriendo aquí. Se trata de un sueño aportado como material analítico por F., músico profesional integrante de una importante formación orquestal en París.

Habiendo terminado un ensayo en un Auditorio de la capital, F. se dirige a la salida del edificio para regresar a su casa. Pero apenas franqueado el umbral, queda “paralizado” por el espectáculo que se le ofrece en el exterior: “una enorme bola humana que bloquea completamente el paso”. Los hombres que forman esta bola “se sujetan” unos a otros con el fin de evitar ser golpeados por los otros con los puños. Pero cuando consiguen liberar momentáneamente un brazo, se ponen a golpear frenéticamente a sus vecinos hasta que éstos logran volver a sujetarlos. Aquellos que, del exterior, se acercan para intentar detener los golpes son inmediatamente atrapados y “pegados” a la bola... Para evitar ser “atrapado por la bola”, F. regresa al Auditorio esperando poder encontrar otra salida...

No se trata aquí de dar cuenta del trabajo analítico desarrollado a partir de este sueño, sino de destacar brevemente algunos aspectos de la interpretación del mismo que conciernen particularmente nuestro tema. El más importante de estos aspectos es que, como resultado del análisis, la metáfora de la “bola

²⁴ P. Legendre, *Leçons IV, L'inestimable objet de la transmission (El inestimable objeto de la transmisión)*, Paris, Fayard, 1985, p. 10 (Yo traduzco.)

²⁵ S. Freud, “Tres ensayos de teoría sexual” (1915) *AE*, vol. XII, p.173.

humana” revela ser la expresión de los *efectos de inmediatez* – y por consiguiente, de desregulación – provocados por la imagen en tanto abolición ilusoria de la distancia y de la falta.

El significante “pegar” juega aquí con su doble significado de abolición de la distancia – “quedar pegado”, no separado, indiferenciado – y de manifestación *no regulada* de agresividad hacia el semejante – golpear. F. asocia este punto con su propia ambivalencia – su “uso y abuso” – ante los noticieros, que critica pero mira asiduamente en la televisión y en su móvil. Los medios, comenta, “eligen lo que *atrae*, puesto que de esto depende su existencia en la sociedad actual”. *Sin reguladores*, el goce del que mira lo “pega” a lo que ve.

La alternativa sublimatoria – su práctica orquestal, el Auditorio, lugar privilegiado de regulación – aparece en el sueño como refugio, pero no como solución definitiva de las dificultades de la vida de F. en el mundo exterior, para las que espera, en el análisis, “poder encontrar otra salida”.

SK: Evidentemente, no ser “atrapado por la bola” es el reclamo, el grito silencioso que nosotros, como analistas, nos vemos obligados a escuchar, a no desoír. Por eso es que estamos hoy reflexionando, dialogando, intentando hacer trabajar la articulación entre lo que acontece en el mundo y lo que es capaz – o no – el ser humano de hacer al respecto en tanto esclavo de su dolorosa escisión.



***Sobre las autoras:**

*Susana Kahane – Psicoanalista
Associate to the Institute of Education, University of London
Psicoterapeuta reconocida por FEAP
Exdocente y Miembro asociado de AECPPNA
Co-autora de *El quehacer con los padres*, HG Editores, Madrid, 2010

**Lya Tourn – Psicoanalista
Doctora en Psicopatología Fundamental y Psicoanálisis (Université Paris VII)
Miembro Asociado de la Société de Psychanalyse Freudienne (SPF) de París
Autora de *Chemin de l'exil*, Éditions Campagne- Première, París, 2003 y de *La psychanalyse dans les règles de l'art*, Éditions du Seuil, 2009.

3.2 ¿PLAY O GAME? DEL JUEGO SIMBÓLICO A LOS VIDEOJUEGOS: REFLEXIONES CLÍNICAS* **POR GABRIEL IANNI****

1 - A modo de introducción:

Los seres humanos nos enfrentamos a lo nuevo, lo diferente, lo desconocido, lo ajeno con sentimientos y emociones paradójales.

Por un lado, como bien planteó Freud en su artículo "Lo Siniestro" aquello que nos es ajeno y desconocido nos despierta a veces temor, otras veces nos despierta angustia, llegando incluso al horror o al espanto porque nos confronta con lo desconocido y lo misterioso de nosotros mismos y de nuestros semejantes. Y de ello dan testimonio, para dar solamente unas pocas pinceladas, la angustia del 8º mes que describió Spitz como todo lo que sabemos sobre esa piedra angular de nuestro propio psiquismo como es el Complejo de Castración, es decir, la angustia ante las diferencias que nos llevan desde la angustia de castración hasta aquellos fenómenos de violencia social asentadas en la xenofobia, la violencia machista, y los prejuicios, es decir, contra todo aquello que se opone a nuestro narcisismo, contra todo aquello que sentimos que amenaza nuestra propia integridad.

Pero también lo nuevo, lo desconocido, lo nuevo por descubrir genera ilusión y júbilo. Y no necesariamente como una negación maníaca ante lo angustioso sino que se asienta en la pulsión epistemofílica, es decir, en el deseo de conocer, de saber, de penetrar en el objeto de conocimiento para aprehenderlo, descubrirlo, conocerlo... Un deseo de conocer que no sólo impulsa al niño en su desarrollo sino que impulsa a aventureros, científicos e inventores desde tiempos inmemoriales.

El tema de los videojuegos, y por extensión, todo el mundo de las nuevas tecnologías nos

confronta a los analistas de niños y adolescentes a distintos fenómenos de ajenidad. Somos *inmigrantes* en un mundo que nos es doblemente ajeno. Nos es ajena una modalidad en que los niños y los adolescentes de hoy juegan, interaccionan y se comunican; nos es ajeno un modo de jugar que nada tiene que ver con los juegos, los juguetes y los códigos de nuestra propia infancia.

Una ajenidad que genera sus efectos en nosotros mismos, como adultos y como psicoanalistas. Y también nos es ajena la utilización de las nuevas tecnologías en nuestras consultas que tan poco y nada tiene que ver con la clásica, conocida y por ende tranquilizadora Caja de Juegos de Ester Bick con sus muñecos, sus aviones, sus cochecitos, sus animalitos y un largo etcétera.

¿Será por ésta vivencia de ajenidad que los analistas de niños y adolescentes nos resistimos tanto a incorporar dispositivos electrónicos entre nuestros materiales de juego?

2 - Acerca del Juego:

Un interrogante me guía en esta presentación: ¿Es posible un jugar, en un sentido estrictamente winnicottiano, en los contextos digitales? ¿Podemos concebir las pantallas como espacios transicionales, o por el contrario, la hipertextualidad de estos juegos coarta la imaginación y la fantasía, limitando el jugar mismo?

Para empezar a responder estas cuestiones debemos preguntarnos: ¿qué hace un niño cuando juega?

En "El poeta y el fantaseo" Freud nos da una primera pista:

“¿No habremos de buscar ya en el niño las primeras huellas de la actividad poética? La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se comporta como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él...El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y le gusta apuntalar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Esta apoyatura es lo que diferencia el “jugar” del “fantasear.”

En 1920, con el conocido juego del carretel nos muestra a un niño pequeño que inventa un juego que le permite sortear la dolorosa partida de su madre y convertirse en dueño de la situación. Mediante ese juego el niño no sólo domina el dolor sufrido por la separación de su madre, sino que es el juego mismo aquello que le permite simbolizar la ausencia.

Es decir, el niño juega y a través de su juego no sólo busca superar la dolorosa vivencia de indefensión en la que la madre parece dejarlo sino que también juega a desaparecer él mismo: juega a que él es el carretel y puede entonces desaparecer para su madre. El juego le permite transformar una realidad que le resulta displacentera en una experiencia de placer donde se hace sujeto. Allí el juego produce un acontecimiento: el desarrollo de la subjetividad.

Para Freud, añoranza e insatisfacción son condiciones necesarias para que se despliegue la dimensión del juego, del fantasear, de la invención, de la creación.

Años más tarde, M. Klein – pionera en el psicoanálisis infantil - sostuvo a lo largo de su prologado trabajo con niños que el juego era el camino principal para el acceso al inconsciente infantil. A través del juego el niño proyecta sus

ansiedades y su interpretación permite mitigarlas, comprenderlas, elaborarlas.

Winnicott se aleja de la cuestión pulsional haciendo hincapié en el eje ilusión-desilusión como matriz necesaria para construir la capacidad de jugar y, más precisamente, plantea, como bien sabemos, un concepto fundamental para entender la subjetivación y el juego: la transicionalidad.

El juego, tomado en el sentido más amplio de la palabra, constituye el paradigma de la actividad simbólica. Para Winnicott, la creatividad es la conservación durante toda la vida de algo que en rigor pertenece a la experiencia infantil: la capacidad de crear el mundo. Para Winnicott la creatividad es el hacer que surge del ser.

La idea que coloca al juego como el espacio *princeps* para la producción simbólica ha sido defendida por muchos autores pero será Huizinga quien sitúe definitivamente el juego como una de las primeras actividades simbólicas del ser humano y no sólo de la actividad creadora del niño.

Desde esta perspectiva, la idea del hombre como animal simbólico defendida por Cassirer es similar a la teoría del Homo Ludens definida por Huizinga ya que si el hombre es predominantemente simbólico y el juego es el proceso por excelencia de generación de lo simbólico, y en este sentido, de humanización, entonces el hombre es *Homo Ludens*.

El juego se nos presenta entonces como parte constituyente y constitutiva de nuestro ser, como una herramienta indispensable para el aprendizaje y como parte integrante de nuestra cultura; en palabras de Huizinga, lo lúdico conforma el trasfondo de todos los fenómenos culturales.

En la misma línea está Winnicott cuando afirma que el ser humano descubre la capacidad de transformar la realidad por medio de juegos

creadores, en el empleo de símbolos y representaciones. En esa zona intermedia, Winnicott postula lo transicional y ubica allí una serie de fenómenos vinculados con el jugar: el simbolismo, el soñar, el jugar compartido y la experiencia cultural.

Es decir, el juego constituye la primera estrategia cognitiva del ser humano, es la experiencia simbólica por excelencia para aprehender el entorno circundante y para representar el universo de lo ausente, pero también el juego es una herramienta clave para la construcción y la transformación del mundo que nos rodea, y nos introduce de lleno en un universo simbólico. A niños, a adolescentes, a adultos...

Podemos entonces plantear el juego como aquel espacio en el cual realizamos nuestra función simbólica, dotando de sentido a la realidad, y configurándose, así, en una parte fundamental en todo proceso de aprendizaje y de subjetivación. Insisto en esta idea: el juego no se agota en la infancia y es constitutivo de toda experiencia imaginativa y creadora. El juego nos humaniza.

Pero, ¿cómo surgen el juego y el jugar en la infancia? ¿Qué hace un niño cuando juega?

La idea que aúna juego, subjetividad, creación, imaginación y fantasía ha sido defendida por infinidad de autores entre los que figuran Vygotsky, Wallon, Winnicott, Piaget, etc. Desde perspectivas y enfoques diferentes coinciden en analizar la relación entre juego y conocimiento centrando su atención en un tipo especial de juego: el juego simbólico.

Al jugar, el propio niño como los objetos que lo rodean se transforman para simbolizar personajes, animales, objetos, o cualquier elemento que no se encuentre presente. Es de este modo como un cubo de madera se convierte en un camión de bomberos, un palo en una espada, una muñeca en una niña, una escoba en un caballo, atribuyendo a los objetos y al mundo cir-

cundante todo una suerte de significados, simulando situaciones imaginarias y coordinando a niveles complejos múltiples roles en un juego caracterizado por el *como sí*.

Es así como el juego simbólico, al exponer y proyectar el mundo interno sobre nuestro entorno no sólo nos permite crear contextos, anticipar situaciones, planificar las acciones venideras o interpretar la realidad elaborando los sucesos en la fantasía, sino que es la actividad que conecta la fantasía con la realidad, convirtiéndose en una herramienta de transformación de la realidad.

Y no sólo el juego tiene la capacidad de transformar la realidad, el juego también tiene la capacidad de transformar al niño mismo; el juego es también productor de subjetividad. Es a través del juego que el niño se constituye como tal. Es jugando que el niño deviene niño. Insisto en esta idea: Es jugando que el niño transforma la realidad pero es también jugando que el niño se transforma a sí mismo.

El juego es una interpretación de la realidad que hace un niño, como bien plantean Untoiglich y Stavchansky, profanando lo sagrado el juego introduce la ilusión y funda el acontecimiento. Un acontecimiento subjetivo y subjetivante.

Podemos entonces plantear que el jugar constituye lo infantil de la infancia; y que es en el jugar donde el sujeto adviene.

Pero no hay juego sin don, sin otro que done, sin otro que done palabras, sin otro que done ilusión, sin otro que ofrezca esa apuesta libidinal que implica todo deseo de vínculo. Y en este sentido, como veremos en los ejemplos clínicos, **es jugando y jugando con otros** que el niño – y el adolescente – se constituye.

3 – Los videojuegos:

El mundo virtual, en todas sus variantes, debemos pensarlo como el espacio en el cual los ni-

ños y los adolescentes de hoy arman su subjetividad. Interactúan, se muestran, se relacionan, se vinculan... y juegan. Y los videojuegos, en este sentido, parecen ser hoy el escenario predilecto de transformación y generación de nuevas subjetividades.

No podemos pensar las infancias y las adolescencias de hoy desentendiéndonos del ambiente tecnológico que los rodea. Decía anteriormente que el juego simbólico lo conforman todos los juegos imaginativos e implica la representación de un objeto por otro. La experiencia clínica me lleva a afirmar que cuando un niño o un adolescente juega con videojuegos, éste jugar también es un jugar donde la fantasía interviene y sobrevuela y guía la actividad que se despliega en la pantalla. Un jugar que, como decía Freud en el artículo previamente citado, se apuntala en objetos. En objetos tangibles... en nuestro caso, virtuales.

Volvamos entonces al interrogante principal: ¿es posible un jugar, en un sentido estrictamente winnicottiano, en los contextos digitales? El trabajo clínico con niños y adolescentes impide que nos desentendamos de ésta cuestión, ya que inevitablemente se cuelan en nuestras consultas. Por ello, creo imprescindible que reflexionemos juntos, intercambiando experiencias e impresiones clínicas. Y para ello, este tipo de espacios son fundamentales.

Quería comenzar planteando estas cuestiones porque quiero compartir con vosotros dos ilustraciones clínicas que tienen un común denominador: los videojuegos.

De la mano de Oscar y de Emilio quiero compartir con vosotros interrogantes que me fueron surgiendo en el trabajo clínico con ellos en lo que se refiere a la función psíquica que cumplen – o pueden cumplir – los videojuegos en la estructuración subjetiva y a la utilización que podemos hacer los psicoanalistas de niños y adolescentes de los dispositivos electrónicos en sesión.

Os hablaré primero de Oscar.

Sus padres vienen a verme en las vacaciones de Navidad. Están muy preocupados porque Oscar, de 9 años, suspendió todas las evaluaciones del trimestre. Desde el Colegio les han dicho (sentenciado diría yo) que “sin medicación este niño va directo a un fracaso escolar”. Opinión que comparten tanto el pediatra como el neurólogo que acaban de visitar.

“No puede hacer sus tareas, ni estudiar ni hacer los exámenes. Se distrae, se levanta, que tiene sed y necesita ir a la cocina a beber agua, que tiene que ir al baño...va y viene toda la tarde...y llega la noche y no ha hecho nada. Ya hemos probado de todo, sentarnos con él toda la tarde.... castigarle... dejarlo solo... ¡nada! Imposible que estudie o haga alguna tarea”. “Venimos a la desesperada... para ver si un psicólogo lo salva de la medicación”.

Oscar tiene un hermano mayor, Lucas, “deportista, de notables, muy sociable... un líder nato... en cambio Oscar es tímido, retraído, que apenas tiene amigos”.

De las entrevistas con ellos hay algunos elementos importantes a ser reseñados.

Pablo, el padre de Oscar es hijo único, y si bien es un alto ejecutivo que viaja mucho, está muy pendiente de sus hijos y “cancela lo que sea con tal de venir a las entrevistas... y a lo que haga falta...”. Describe a Oscar como un niño muy cariñoso, muy sensible, con un gran corazón. Le preocupa mucho que esté sufriendo, que estos suspensos sean síntoma de otra cosa y que no estén pudiendo verlo... Oscar nunca fue un buen estudiante, pero que suspenda todo no lo entiendo”.

Sus padres mueren en un accidente de coche cuando tenía 17 años. “Pero no quería que la muerte de ellos me dejara sin futuro. Yo siempre fui muy ambicioso y quería ser alguien en la vida... y me puse a estudiar, saqué dos carreras adelante... No tuve tiempo de llorar su muerte”.

De la historia familiar de Pilar, la madre de Oscar: “tuve una infancia complicada... mi madre está diagnosticada de bipolar desde que tengo memoria. Pasaba largos períodos tumbada en la cama y no salía ni para comer, y tenía otras épocas en que trabajaba todo el día y llegaba a casa tardísimo, muchas veces ni a cenar. Por eso, que me digan ahora que mi hijo necesita medicación me revuelve entera. Me viene a la cabeza las montañas de medicamentos que mi madre tenía en la mesita de noche... y no puedo con ello”.

“Por protección me imagino, por supervivencia, me encerraba en los estudios, fui alumna de sobresalientes siempre. Fui muy consciente desde muy pequeña que tenía que apañármelas sola, que no contaba con nadie. Mi padre era, digo era porque falleció hace 10 años de un infarto, una persona muy colérica, siempre dando voces, de muy mal humor. El que lo pasó mal fue mi hermano Jaime, a mí los libros me salvaron, él no tuvo la misma suerte. Dejó los estudios en BUP y el pobre nunca sentó cabeza. Nunca tuvo muchas luces. Es un drogata que con 35 años sigue viviendo con mi madre. No trabaja ni trabajó nunca, yo no sé si el pobre es medio tonto o quedó así por estar tan apegado siempre a mi madre”.

Es decir, es el relato de dos supervivientes que echaron mano de recursos intelectuales para dejar fuera vivencias de pena, dolor, tristeza y desamparo. Dos sobreadaptados me atrevería a decir que encontraron en el estudio y en los logros académicos un refugio donde sentirse a salvo.

Oscar parece no poder responder a las expectativas académicas de sus padres y es justamente ahí, en el plano de los estudios, donde la conflictiva edípica de Oscar, hace síntoma.

Cuando le conozco me encuentro con un niño con fuertes inhibiciones que evita la confrontación y la rivalidad con un hermano al que siente inalcanzable. Conflicto que se ha extendido al resto de sus compañeros.

Se siente muy apenado porque sabe que está decepcionando a sus padres. “Yo quiero estudiar, pero me pongo a leer y no me queda nada... el que es listo es mi hermano Lucas... yo es que salí un poco tonto”

Un par de meses después de iniciado su tratamiento, descarga en la Tablet que tengo en la caja de juegos el *Angry Birds*, que está jugando en casa los fines de semana. Quiere mostrarme como juega. Importante elemento transferencial porque es un juego en el que tiene una gran habilidad y una enorme destreza. Quiere exhibir su potencia fálica. ¡Todo un desafío!

Este juego no solo permitía el despliegue de sus habilidades también nos ofrecía un escenario idóneo para poder hablar de rabia, odio, agresividad, confrontación, enfrentamiento, destrucción, muerte... y un largo etcétera. Contenidos pulsionales a los que Oscar, hasta la fecha, se resistía tenazmente.

Pero al ir adentrándose en el juego y sostenido por mis interpretaciones Oscar pudo empezar a vislumbrar sus deseos hostiles, su intensa rabia contra unos rivales a los que buscaba destruir. La cara de satisfacción que ponía al matar a los cerditos, lo delataba. Sin embargo se tranquilizaba a sí mismo diciendo “A mi este juego me gusta solamente por las carambolas” y de esta manera, parecía quitarse de encima todo lo que le había estado diciendo, negando, así, los contenidos que mis intervenciones le planteaban.

Sin embargo, en la última sesión antes de la interrupción por las vacaciones de verano – y no es casual que sea precisamente en esa sesión, ya que le permitía un “toco y me voy”, le digo, al terminar la sesión: “¡Qué gustito haberte cargado hoy a todos los cerditos!” A lo que responde: “¡Igual va a ser cierto eso que dices y sí que tengo un instinto asesino!”

Al despedirnos hasta septiembre me sonrío y dice: “¡Hoy me siento poderoso!”

A vuelta de vacaciones entra contento, y se dirige rápidamente a buscar la Tablet: “¡A matar zombis!!!”

Y descarga un juego.

Pero me llama la atención que en el momento en que el ataque tiene que producirse y tiene que empezar a disparar, sale del juego y vuelve a la configuración inicial.

- Tienes ganas de matar, pero huyes...
- Sí, tengo que estar más equipado, primero tengo que encontrar más armas.
- Ah! No estás lo suficientemente equipado para luchar y atacar...
- No
- Y eso te hace sentir débil
- ¡Ti! (sic)
- Ah! Me estás contando que para sentirte un muchachito fuerte y poderoso y no un niño asustado, algo, alguien, tiene que equiparte para sentirte fuerte
- ¡¡Pues claro!!!

Cambia entonces de modalidad. Va a una “arena” donde encuentra un arsenal y armas. Se entusiasma por lo que va encontrando. “¡¡Ahora sí!!” Equipado con granadas y una enorme metralleta sale al campo de batalla, comienza la cacería de zombis y se lo ve muy feliz. Disfruta del juego. Sin embargo, al rato, mientras está matando zombis y va sumando puntos y trofeos, dice: “Me voy a suicidar”. Se explota una granada, muere, y reinicia la partida. Un punto de ansiedad se cuele en el juego y lo interrumpe. Es momento de intervenir.

- ¡Qué difícil esto de ser fuerte y poderoso!

Vuelve al nivel anterior, y sigue la batalla. Después de un rato de sangriento combate, grita: - ¡¡Morir!! Mientras va matando zombis. ¡¡Morir!!!!

- ¿Morir o morir?
- Es lo mismo, es un decir

- Ah! Ahora entendí. Quieres matar pero para evitarlo te suicidas... Para no matar, mueres (...) ¡Claro, Lucas tiene que ser invencible!

El juego prosigue, mientras va matando, se ven las enormes salpicaduras de sangre, y dice muy satisfecho: ¡Esto es lo que más me gusta! ¡Cómo me gusta!

- ¡¡Es que a Lucas le tienes unas ganas!!!

La partida continúa pero en el fragor del combate, los zombis le disparan y lo matan

- ¡No! ¡Porqué! ¿Por qué son malos conmigo?-¿Será porque tienes tú ganas de matarlos a ellos?
- ¡¡Morir!!! ¡Os lo merecéis!!

El ejército de zombis se abalanza sobre él. - ¿Por qué vienen hacia mí?

- ¡Habrán descubierto tus ganas de cargártelos! A los zombis, a Lucas...
- ¡Será por eso!

Pocos minutos después, termina la sesión.

Traigo esta sesión porque es la primera en la que Oscar y yo podemos hablar abiertamente de su rivalidad con Lucas y poner palabras a sus deseos hostiles y a sus temores retaliativos. Sesión que inaugura una larga serie de juegos sangrientos de combate. Hoy, varios meses después es un hábil jugador de Fornite.

Sin duda, en otro contexto terapéutico, Oscar hubiera encontrado otros medios para desplegar su conflicto con la rivalidad y la agresividad: jugando a la pelota con su analista, jugando un juego reglado, jugando con muñecos... es lo que tiene de fascinante la clínica infantil. Si hay receptividad analítica un niño encuentra los medios adecuados para comunicar su conflictiva a la espera de que pueda ser semantizada y comprendida por su analista. En este caso, el medio utilizado fue la pantalla de una Tablet.

Es cierto. Los medios de expresión cambian. Juegos y juguetes dan testimonio del devenir histórico, también ellos son hijos de su tiempo.

Los videojuegos, entonces, como evolución del juego tradicional son producto de la convergencia de lo lúdico y lo tecnológico. Como afirma Frasca, el videojuego es simplemente una continuación del juego de siempre y hay que situar sus cuatro décadas de existencia dentro de los milenios de tradición lúdica.

Pero el videojuego rompe con la habitual vinculación entre juego e infancia que, como hemos podido apreciar en los estudios mencionados anteriormente, suponía una constante en el campo de investigación sobre los procesos de producción simbólica a través del juego. Los usuarios de videojuegos no sólo son niños y niñas, sino también adolescentes, jóvenes, y adultos. La capacidad para la producción simbólica que se daba en el juego infantil se amplía, por tanto, a todos los rangos de edad.

4 – Pero volvamos a nuestro interrogante central. ¿Es Play o es Game? Es decir, éste hacer digital de niños y adolescentes, ¿es juego?

Si bien algunos autores ponen el énfasis en que los juegos online y los videojuegos propician un jugar en solitario que favorece el retraimiento y el aislamiento no podemos menos que considerar que muchos de los niños y los adolescentes de hoy se valen de las pantallas para hacer posible no sólo un jugar sino también un jugar con otros. El mundo virtual se ofrece, hoy, como un espacio donde poder restituir ese jugar compartido – función que décadas atrás cumplían calles y parques – el mundo virtual y las plataformas online se ofrecen como un campo propicio para ir al encuentro con otro, como un lugar donde es posible encontrar a un compañero de juego dispuesto a compartir la experiencia lúdica.

Los niños y los adolescentes de hoy viven sobrecargados de tareas, con agendas interminables que parecen atentar contra la posibilidad

misma de jugar; sin embargo se las ingenian para defender su derecho a jugar.

Veamos uno de ellos:

Emilio tiene 17 años. Padece una problemática obsesiva que lo atormenta. A raíz de la muerte de la madre de un compañero suyo cuando apenas había entrado al Instituto (es decir, apenas iniciada su adolescencia) empezó a considerar la idea de que sus padres podían morir; en especial su madre. No podía escuchar hablar de enfermedades, ni de muertes, no podía tolerar las noticias de los telediarios “porque siempre hablan de muertos o de atentados”.

Esta angustia constante lo había llevado a realizar complicados rituales para alejar el posible peligro que podría estar acechando a sus padres.

Por ejemplo: tenía que cerciorarse que la puerta de calle estuviera siempre cerrada con llave. Mientras estudiaba tenía que levantarse muchas veces para verificarlo. Durante la noche se levantaba infinidad de veces para comprobar que “todo estaba en orden”. Esto lo llevaba a irrumpir en el dormitorio de los padres varias veces cada noche – sobre todo para poder conciliar el sueño – y comprobar que seguían vivos, que ningún “extraño” se había colado durante la noche en su casa y “todo estaba bien”. Si estando fuera de casa fortuitamente se enteraba de que alguien estaba enfermo tenía que llamar a sus padres y averiguar que nada les había pasado y esto lo sumía en ideaciones obsesivas para las cuales se valía de toda suerte de conjuros: palabras mágicas y rituales que tenían que contrarrestar el peligro inminente. Comenzó entonces a lavarse las manos, tanto y con tanta insistencia, que empezaba a tener heridas en la piel de las manos. Ahí los padres buscaron ayuda.

De manera bastante evidente Emilio mostraba las dificultades en poder tramitar la nueva realidad pulsional que se despertó en su vida; donde Sexo y Muerte, Incesto y Parricidio – los

extraños en su mente - no podían encontrar espacios psíquicos de elaboración y donde teme permanentemente que se abran puertas, hendijas por donde se cuele el deseo, se “lava las manos” en un intento por desentenderse de sus propios deseos y con la culpa y el castigo por tenerlos. Como bien señala Freud al referirse a Lady Macbeth en su ritual obsesivo, Emilio necesita sentirse limpio de deseos hostiles, o más bien, de todo tipo de deseos podríamos decir, ni hostiles ni libidinales.

Porque Emilio se siente muy a gusto con sus padres. Los fines de semana suelen pasarlos juntos, organizando salidas o actividades en casa. Juegan mucho juntos, a las cartas generalmente, o ven series de televisión instalados cómodamente en el sofá.

También los fines de semana le sirven para organizar sus tareas. El bachillerato es muy exigente y no le deja tiempo para nada. Las salidas con “niños” de clase no le entusiasman mucho. No fuma ni bebe. “Y como lo único que hacen es hacer botellón...me quedo en casa...con mis padres lo paso mejor...incluso estudiando, que aunque me agobia un poco más me agobia no tener las tareas hechas o los exámenes preparados”.

En las entrevistas Emilio se presenta como alguien que desea seguir siendo un buen latente, un buen chico, estudioso, obediente y que está cuestionado por una adolescencia que no sabe ni puede tramitar. Una adolescencia que hace síntoma en una estructura latente que se conmociona.

Aceptó con entusiasmo comenzar su tratamiento. Sentía que su angustia iba cada día a más y eso le producía un sufrimiento enorme.

Tuvimos un “primer tiempo” en el cual contaba detalladamente cómo habían sido sus días entre una sesión y otra. Contaba sus temores y sus rituales, sobre todo con las puertas, su miedo a que alguien pudiera meterse en casa

por la noche, a sus temores al conciliar el sueño y a la sensación de indefensión que eso le producía. ¿Y si al conciliar el sueño alguien había entrado a la casa y había hecho daño a sus padres?, entonces tenía que levantarse e ir a ver que no era cierto.

Pudimos poco a poco comprender la naturaleza de sus temores. El temor inquietante a que deseos, sentimientos y emociones se colaran sin que pudiera controlarlos. Temores que, como decía, delataban la existencia de un mundo pulsional, sexual, que estaba haciendo tambalear una estructura latente a la que se aferraba fuertemente.

Contaba con detalle lo que sentía, lo que pensaba, con la esperanza de que yo le daría “la fórmula mágica para hacerse con el control”. Esta expectativa evidenciaba la posición infantil que Emilio ocupaba. Esperaba que su analista, ocupando el lugar de los padres idealizados de la infancia, ocupando el lugar omnipotente y omnisciente de aquel que todo lo sabe, lo dotara de recursos y herramientas para enfrentarse a un mundo pulsional que empezaba a descubrir en su interior. Posicionamiento que delataba la expectativa infantil de que, siendo un buen chico, obediente y respetuoso, en definitiva, un buen latente le serían develados los enigmas del ser hombre.

Subrayo este posicionamiento porque no solo pone de manifiesto la modalidad de funcionamiento latente de Emilio sino porque, como veremos más adelante, esa fantasía de incorporación pasiva de recursos que un otro le aportaría y que de esa manera quedaría dotado con los instrumentos necesarios para enfrentar los desafíos de la vida, será una temática fuertemente desplegada ya no en el ámbito dual, transferencial, sino que será una fantasía desplegada y “jugada” con la comunidad virtual a la que irá perteneciendo. Adelantemos: Será en el encuentro con la Comunidad Adolescente donde esta tarea será llevada a cabo con una importante transformación mental.

Sus juegos favoritos, en toda esta primera etapa del tratamiento eran el Tetris y el Candy Crash, también el Diávolo y el cubo de Rubik. Juegos que, como sabemos, se juegan en solitario, en los que el desafío consiste en mejorar las propias habilidades y que, como fuimos comprendiendo, tenían el sentido de hacerle creer que “el mundo se podía controlar, dominar”. Un claro ejemplo de lo que esperaba que le ocurriera con su mundo pulsional. Una clara aspiración latente en la que el Yo busca desarrollar destrezas para sentir su potestad, control y dominio sobre el Ello.

Pero pasado un tiempo, y a medida que iba descubriendo con sorpresa y con curiosidad lo que bullía en su interior y al comenzar a comprender el significado de sus síntomas, es decir, a comprender que en su interior existían deseos tanto libidinales como hostiles y que tenían como claros destinatarios a sus padres, empieza a surgir en Emilio un nuevo interés. Se interesó por los juegos online. Dejó el Candy Crash y el Tetris, que hasta ese momento jugaba casi compulsivamente y se interesó por los juegos de rol.

Había escuchado hablar mucho en el Instituto de un juego, el Wow, y comenzó a sentir curiosidad. Decidió explorarlo. Y comenzaron una serie de cavilaciones y dudas sobre cómo debía comenzar a jugar. Por lo pronto tenía que elegir un personaje: Pero ese personaje, ¿sería hombre o mujer? ¿Qué color de piel? ¿Qué pelo se pondría? ¿Con barba o sin barba? ¿De la Horda o de la Alianza? Tenía además que elegir una raza, y a su vez ser de una determinada clase. ¡Qué dilema! Cómo posicionarse en ese nuevo universo que se abría ante sus ojos. ¿Qué ser? ¿Cómo ser? ¿Qué bando elegir? ¿A quién “jurar lealtad”?

Esta encrucijada lo llevó a pasarse largas horas investigando en Internet las características que cada facción tenía. Traía a sesión sus dudas, angustiado, dándose cuenta que si elegía uno de los bandos no podía elegir al otro, que si elegía una de las razas no podía elegir luego otra.

Darse cuenta que a algo tenía que renunciar lo ofendía y lo angustiaba profundamente. Y mientras tanto, en lugar de elegir se enroscaba en complicados bucles mentales, haciendo complicadísimas elucubraciones que ponían de manifiesto, y así pudo empezar a entenderlo, una actividad masturbatoria en el plano del pensamiento que le servía de refugio. Elegir ponía en jaque sus expectativas infantiles de la bisexualidad, ponía en jaque sus expectativas narcisistas de completad, ponía en jaque sus expectativas de que es posible ser todo y tenerlo todo. Elegir suponía posicionarse en la vida. ¡Todo un reto! ¿Cómo lo resolvió Emilio? ¡Siendo neutral! Descubrió que podía comenzar a jugar no formando parte de ninguno de los bandos, jugando solo, por su cuenta.

Y se creó un avatar: un pequeño mago (cosa que me resultó preciosa porque toda su temática obsesiva estaba relacionada, como no, con el pensamiento mágico). De la mano de este personaje se permitió explorar un mundo de fantasía con poderes, espadas y hechizos con los que podía enfrentarse a monstruos para conseguir tesoros y puntos de experiencia. Podía llevar a cabo misiones en mundos lejanos.

En una sesión cuenta que estaba en una isla, entrenando, llevando a cabo las misiones que tenía encomendadas y se asombra así mismo al pensar: “El mundo que me rodea es muy grande...tiene 4 continentes enormes, llenos de cosas que no conozco... ¿y yo en una isla, solo, haciendo el gilipollas?”

Tiempo después, viene a sesión desencajado, ofendido y contrariado. Acababa de terminar una partida y se le apareció un cartel avisándole que a partir de ese nivel no podía seguir siendo neutral. “¿A quién quiero apoyar, a cuál de los dos bandos?”

Ahora era la realidad la que ponía limitaciones a sus anhelos de neutralidad y tuvo que elegir. Se trataba de elegir o de abandonar el juego. Eso lo contrariaba. ¿Por qué no podía seguir

como estaba, tranquilo, en su isla, solo, neutral? Pudo ver, con asombro, como esta situación que el juego le planteaba era un espejo de lo que le ocurría en su vida. ¿Por qué tenía que elegir, posicionarse, “mojarse”, renunciar a lo no elegido?

Y al final de esa misma sesión dirá resignado: “¡Al final, eres tú mismo lo que estás jugando!”

Tiempo después, y luego de dudas y cavilaciones que parecían infinitas, eligió la Horda, que venía generándole fascinación, por la gráfica oscura y tenebrosa que tenía.

Formando parte de una Hermandad su pequeño mago fue haciéndose cada vez más poderoso y respetable en el nuevo mundo virtual que transitaba. Se dio cuenta que jugar solo era muy frustrante, que lo realmente divertido del juego era la interacción con el grupo. En una sesión dirá: “He jugado una experiencia. Una experiencia muy placentera, la experiencia de hacerlo en grupo”.

Jugando al Wow su interés libidinal fue desplazándose cada vez más desde el mundo familiar hacia el nuevo universo virtual que la pantalla le ofrecía.

Y así, Emilio se convirtió en un poderoso hechicero, poderoso, temido y respetado. No solo su avatar formaba parte de una Hermandad, todo él pasó a formar parte de un grupo, de una Comunidad, con los que interactuaba en los foros. Y tanto él como su avatar fueron creciendo en prestigio y en reconocimiento. Su hermandad se convirtió en un grupo estable al cual pertenecer. Hacían eventos (virtuales), interactuaban por Skype definiendo estrategias a seguir, también se contaban cuestiones personales: lo que cada quién había hecho ese día, las peripecias cotidianas...” ¡¡¡Es un juego dentro del juego!!!” dirá Emilio con sorpresa y entusiasmo.

Y así Emilio comenzó a poblar las sesiones no solo de las habilidades conseguidas en el juego por su personaje, sino también fue contándose

lo que vivía y experimentaba con sus compañeros. Crearon un grupo de WhatsApp y comenzaron a citarse en distintos lugares, bien para jugar, bien para hablar, o para quedar simplemente.

De la mano de Emilio podemos ver como los videojuegos aparecen hoy como la posibilidad de entrar en nuevos mundos, vivir experiencias extremas en ese “más allá” que es la pantalla y encarnar múltiples roles en universos diferentes.

Las interacciones con otros jugadores, la pertenencia a una comunidad virtual, las cualidades de los personajes elegidos, las acciones llevadas a cabo, la trama de la historia, podemos entenderlos como elementos constitutivos de un jugar que crea una experiencia singular.

Y aquí se nos vuelve a plantear el interrogante que quiero compartir con vosotros. Cuando decimos que en la virtualidad de la pantalla y en interacción y en presencia de otros Emilio va desplegando su fantasmática y que esto le va permitiendo un ámbito de elaboración subjetiva estoy pensando en el uso de la pantalla al modo de lo que Winnicott describió como Espacio Transicional, estoy pensando que en la virtualidad de la pantalla tiene lugar un *Play*.

El espacio transicional, recordemos, es un espacio en el que el juego se despliega, podríamos decir, a mitad de camino entre el objeto subjetivo y el objeto objetivo; entre la realidad subjetiva creada por el niño y la realidad exterior que todavía no maneja. Un espacio que se irá transformando, gradualmente, en tanto se vayan imponiendo los fenómenos de desilusión.

Entiendo que el espacio virtual de las pantallas puede cumplir una función semejante. Puede ser tanto un espacio intermedio entre el yo y el objeto, entre lo real y lo fantástico, en el que el niño o el adolescente se va subjetivando, como pienso que ocurre con Emilio; como constituirse en un espacio de lucha y confrontación

narcisista entre un yo y un otro aniquilante como vemos en otros casos.

Más aún, en estas épocas, en la que todo parece que tiene que estar clasificado y etiquetado, que cada comportamiento tiene una casilla asignada en algún manual de psicopatología, se empieza a hablar de los *Hikimoki*, adolescentes aislados, que solo interactúan con las máquinas llegando incluso a la agresión física si los padres les cortan Internet o le quitan el móvil. Una clínica que Winnicott vinculaba a los fenómenos de fetichización del objeto: cuando el objeto subjetivo no pudo o no puede ser abandonado aparece una actitud posesiva y de dominio del yo que se aferra al objeto llevando a fenómenos de fetichización, fenómenos que dan por resultado una actitud rígida y repetitiva del jugar mismo. En estos casos ciertamente entramos en el campo de las adicciones.

Otros autores, sin embargo, cuestionan el intento de asociar este tipo de juego - los juegos online y las pantallas - al concepto de espacio transicional, porque en estos casos habría demasiada realidad externa que permite poco o nada el despliegue fantasmático. Algunos autores, como Wasserman, por ejemplo plantean que en los juegos online hay un plus de realidad con mucha solución de problemas tanto a nivel práctico como lógicos, hay mucho de pura pulsión escópica y poco de ilusión, de creación poética, de realidad interna, de fantasía...

Desde esta perspectiva no lo consideran un verdadero juego. Y éste creo que es el punto central de esta cuestión que podemos debatir. Si vemos el material de Emilio: ¿Podríamos decir entonces que esta nueva modalidad virtual de juego tiene implicaciones psíquicas diferentes de aquellas otras que conocemos por el juego simbólico *en presencia de otro*, como plantea Rodolfo en su trabajo *Juego y Creación*?

Entiendo que los juegos online se le ofrecían a Emilio como una superficie sobre la cual podía proyectar contenidos psíquicos que dan cuenta de una fantasmática que pudo ser puesta en juego.

El avatar pudo ayudarlo a simbolizar el incomprendible surgimiento pulsional de su cuerpo.

Lo virtual le permitió inventar un ser capaz de conjurar peligros y adquirir destrezas, le permitió juntarse con otros y, rivalizar, cooperar, interactuar y descubrir que de ese intercambio surge el enriquecimiento. Le permitió salir de su "isla" en la que masturbatoriamente intentaba sostener sus convicciones latentes, endogámicas y por ende temidas y angustiosas, para aventurarse a salir a un mundo habitado por otros, rivales a los que aniquilar y compañeros con los que colaborar en un intercambio fecundo y placentero. Un mundo en el que encuentra espacios de plasmación de una fantasmática pulsional donde Edipo y Narciso se dan cita en el campo de batalla, donde Muerte y Sexo encuentran un escenario propicio para desplegarse abriendo el camino a la elaboración psíquica y a la subjetivación.

Lo que Emilio nos muestra es que un adolescente puede virtualizarse en un espacio virtual, es decir desprenderse de lo actual para crearse. A través del desarrollo emocional de Emilio podemos ver que en este proceso opera toda una transformación psíquica.

La viñeta clínica de Emilio muestra hasta qué punto el juego con su avatar será para él un soporte de la puesta en escena de lo puberal en la pantalla. Emilio, hoy, como cualquier otro adolescente de nuestro tiempo, pasa mucho tiempo frente al ordenador. A través de su avatar, Emilio se ve, en parte, a sí mismo. Recordemos que es él mismo quien dice: "¡Al final, eres tú mismo lo que estás jugando!". Proyectado todo él en su pequeño mago va pudiendo entonces dar representabilidad a sus fantasías y a las excitaciones puberales que lo asaltaban. Guiado por su avatar Emilio pudo salir de una estructura latente que lo tenía capturado para iniciar una aventura nueva, desconocida: el tránsito adolescente.

Y lo que quiero subrayar es que en todo este proceso de *Virtualescencia* como llama Angélique Gozlan a este fenómeno de virtualización de la Adolescencia, la presencia del otro, como un otro facilitador de experiencias y soporte del

yo es fundamental. Y cuando hablamos del otro no me estoy refiriendo sólo al terapeuta, testigo de su aventura, sino a la Comunidad Virtual, a su Clan, a su Hermandad, en definitiva, a la Comunidad Adolescente.

Es gracias al soporte del otro, al decir de Piera Aulagnier, que el Yo adolescente deviene historiador. Deja de ser “una sombra hablada de lo que fue” y se instaura como un Yo historiador, como el biógrafo de su propia historia, construir(se) un pasado dice Piera Aulagnier que es la tarea princeps de la Adolescencia.

Para Aulagnier, el proyecto identificatorio es la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, necesaria para que pueda proyectarse en un movimiento temporal, diferenciando “lo que he sido, lo que soy, y lo que quiero ser”.

El Yo tiene como meta y como condición asegurarle al sujeto un saber sobre sí mismo en el futuro, una imagen de lo que quisiera ser, valorada por él mismo y por su entorno, **pero alguien diferente de los enunciados identificatorios que los padres le han aportado en su infancia**. Y esto es algo a lo que Emilio pudo acceder, vale, estando en análisis, pero facilitado y sostenido por ese espacio transicional que fue para él la pantalla virtual y la comunidad adolescente a la que pudo pertenecer.

Y dado que éste es un Ciclo sobre la Adolescencia, permitidme que me extienda en algunas puntualizaciones que hace P. Aulagnier sobre el proceso adolescente. Para ella la importancia del armado del proyecto identificatorio, va a consistir entonces en la posibilidad de invertir símbolos identificatorios relacionados con el discurso, no de la familia, sino con el discurso del grupo exterior a la familia y, al mismo tiempo, desinvertir aquellos emblemas identificatorios primarios no compartidos.

Con el armado del proyecto identificatorio podemos asistir al enunciado "cuando sea grande

seré...", cuyo predicado se ubicará en un sistema en el que tendrá lugar un **cambio**. Un cambio que lleva la marca de la diferencia, que lleva la marca de la castración, que instaura la diferencia entre lo que fui y lo que seré, entre lo que anhelaba ser de niño y lo que anhelo ser de adulto; y donde los anhelos futuros no serán la reedición de los anhelos infantiles, donde los ideales no serán la reencarnación de las expectativas del Yo ideal.

De la mano de los videojuegos y apoyado y sostenido por su Hermandad Emilio pudo dejar de ser el “niño modelo”, el adolescente ideal que tanto complacía a papá y mamá, aquel que encarnaba fuertemente los ideales parentales, que pasaba los fines de semana sentado cómodamente en el sofá de casa, cogido de la mano de sus padres para ser un poderoso hechicero que disfruta llevando a cabo misiones peligrosas, que libra batallas sangrientas en mazmorras con otros significativos con los que comparte, colabora e interactúa, con la puerta de su habitación cerrada, dejando fuera a unos padres desconcertados que no saben qué hace su hijo “encerrado tantas horas y que apenas le ven el pelo”

5 – A modo de conclusión:

Tanto Oscar como Emilio nos muestran que mucho de lo que hacen los niños y adolescentes en los contextos digitales puede presentar la cualidad de un *Play*, es decir, de un hacer creativo. Un hacer creativo que dependerá, indudablemente, del entramado subjetivo de quién juega.

La capacidad para jugar, a mi modo de ver, sigue estando determinada por el andamiaje psíquico y tiene como soporte una transicionalidad entramada en lo subjetivo. Por eso, en mi opinión, no depende de la materialidad de aquello que pueda usar un niño o un adolescente sino de las propias capacidades psíquicas.

Desde que Freud planteara en el libro de los sueños la distinción entre contenido manifiesto y contenido latente, es tarea del psicoanalista delimitar entre lo que algo parece y lo que ese algo significa para el sujeto. Será tarea del clínico determinar, entonces, en el caso por caso, si la actividad desplegada en los videojuegos se liga con el jugar y con el uso de la transicionalidad - y por ende, con la creatividad - o no, es decir, si es *Play* o si es *Game*.

Para concluir querría plantear que, desde mi experiencia clínica, los videojuegos, en tanto objetos culturales virtuales, participan de la metabolización y la transformación de las dinámicas pulsionales, narcisistas y objetales, como así también de los escenarios fantasmáticos de los sujetos que las utilizan y son un escenario privilegiado, al igual que los juegos tradicionales, para que los psicoanalistas les abramos la puerta de nuestras consultas.

Si consideramos en particular la cuestión de los videojuegos, a partir de las viñetas presentadas, pienso que no tenemos que considerarlos

necesariamente un *Game*. La distinción que Winnicott establece para diferenciar entre *Play* o *Game* se refiere al *hacer*, es decir, a la actitud y a la disponibilidad mental del niño o del adolescente, a su capacidad para jugar, a la capacidad elaborativa y subjetivante del jugar mismo y, según yo lo entiendo, no al soporte en sí.

Coincido con Ferreira dos Santos cuando afirma que lo importante no es a qué o con qué juega un niño, un adolescente o un adulto, sino que lo verdaderamente importante es que pueda jugar y que despliegue ese jugar con la cualidad de un vivir creador.

Un jugar de niños, adolescentes y adultos que hoy se apuntala y se despliega en una pantalla. Un apuntalamiento que ha sido fundamental para Emilio, un adolescente en búsqueda de sentido y cuestionado por la oleada de la pubertad y que ha sido un escenario inaugural de una puesta en escena de las implicancias edípicas en un Oscar que ya no pudo negar más un mundo pulsional que hacía síntoma en sus inhibiciones académicas.



Bibliografía:

- Aulagnier, P. (1989): *Construir(se) un pasado*. Psicoanálisis APdeBA - Vol. XVII - No 3 - 1995
- Baumann, Z. (2006): *Tiempos líquidos*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Cabañes, E. (2012): *Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica*, Revista de Estudios de Juventud N° 98
- Cassirer, E. (1977): *Antropología filosófica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Esnaola, G. (2003): *Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos*. Eticanet N1, Granada.
- Ferreira dos Santos (2017): *Psicoanálisis y videojuegos: ¿final del juego?* Rev. Psicoanálisis Ayer y Hoy. N° 17, Bs As.
- Frasca, G. (2009): *Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción*. En: Ramos, M. y Pérez, O. (eds.): *Videojuegos y Comunicación: hacia el lenguaje del videojuego*. Comunicación, núm. 7, pp. 37-44. Universidad de Sevilla.
- Freud, S (1900): *La interpretación de los sueños*. Amorrortu Ed. Tomo V
- Freud, S (1907): *El creador literario y el fantaseo*. Amorrortu Ed. Tomo IX
- Freud, S (1919): *Lo ominoso*. Amorrortu Ed. Tomo XVII
- Freud, S (1920): *Más allá del principio del placer*. Amorrortu Ed. Tomo XVIII
- García Hernández, J. (2018): *La teoría narrativa del videojuego: Intertextualidad, Hipertexto y videojuego*. Revista Laboratorio N°18 México

- Gozlan, A. (2016): *La virtualescencia: aspectos psíquicos de la relación de los adolescentes con los espacios virtuales*, en Revista Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXXVIII.
- Huizinga, J. (2007): *Homo ludens*, Alianza, Madrid.
- Klein, M. (1932:) *El psicoanálisis de niños*, Paidós, Bs. As.
- Piaget, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Reinoso, D.G. (1997): *Juego, creación, ilusión* en La problemática del síntoma; Marisa Rodulfo y Nora González (Compiladoras) Paidós, Bs As.
- Rodulfo R. (2009): *El jugar sin fundamentos* en Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia; Paidós, Bs. As.
- Rodulfo R. (2008): *El niño y el significante*. Un estudio sobre las funciones del jugar, Paidós, Bs. As.
- Rodulfo R. (2019): *En el juego de los niños*, Paidós, Bs. As.
- Rodulfo R. (2013): *Lo que importa el jugar en la constitución subjetiva II*, en Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas; Paidós, Bs. As.
- Rodulfo R. (2012): *Criterios clínicos para leer juegos en Padres e hijos*. En tiempos de retiradas de las oposiciones; Paidós, Bs. As.
- Rodulfo. M. (1998): *A la búsqueda de lo figural en psicoanálisis* en El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones tempranas en la construcción temprana del cuerpo; Paidós, Bs. As.
- Stavchansky, L. / Untoiglich, G (2018) *Infancias*, Paradiso Ed.
- Stavchansky, L. / Untoiglich, G. (2018) *El juego como acontecimiento subjetivo*. Sesión Clínica presentada en AECPPNA, Madrid
- Vygotsky, L. S. (1966): *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo, Barcelona.
- Wallon, H. (1942): *El juego en la evolución psicológica del niño*. Psique, Buenos Aires.
- Wasserman M. (2008): *Pensando en jugar*, en Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje; Noveduc, Bs. As.
- Winnicott, D. W. (1957): *El niño y el mundo externo*, Lumen, Bs. As.
- Winnicott, D.W. (1965): *La familia y el desarrollo del individuo*. Hormé, Bs. As.
- Winnicott, D.W. (1971): *Clínica psicoanalítica infantil*. Hormé, Bs. As.
- Winnicott, D. W. (1971): *Realidad y juego*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Winnicott, D.W. (1989): *Exploraciones psicoanalíticas I y II*. Barcelona: Paidós



* Artículo publicado en el número 26 de La Revista de Psicoterapia Psicoanalítica de AMPP de fecha Septiembre de 2019.

****Sobre el autor:** Gabriel Ianni es Psicoanalista. Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Especialista en niños y adolescentes reconocido por IPA. Miembro Fundador y Director del Departamento “Psí3” en la Sociedad Española Interdisciplinaria del Equilibrio Psicofísico (SEIEP). Miembro invitado de la Asociación Psicoanalítica de Madrid. Presidente y docente de la Asociación Escuela de Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes de Madrid. (AECPPNA).

3.3 ¿PERO QUÉ LE PASA A MI MADRE? IMPLICACIONES DE LA MATERNIDAD EN LA CLÍNICA INFANTIL*. POR BEATRÍZ AZAGRA**

Hoy vamos a hablar de la maternidad desde un punto de vista psicoanalítico y de las distintas situaciones o procesos que afectaran a la estructuración psíquica de los hijos según pasen por un tipo de relación con sus madres u otra.

Durante esta exposición no me gustaría ligar la relación madre /hijo a la patología ni con la culpabilidad, aunque en algunos casos se demuestre el sufrimiento psíquico de los hijos/as, toda mi ponencia, me gustaría que fuera entendida desde el respeto a todas aquellas personas que tienen hijos/as y que hacen todo lo que pueden para obtener su bienestar.

Vamos a hablar de distintas maneras de ser madres, desde las determinaciones inconscientes a las que todos estamos sujetos y que nos condicionan. Y recuerden inconscientes, en ningún caso lo haremos de negligencias ni de conductas pensadas y ejercidas desde la voluntad.

Las madres, en general, hacen lo que creen que es mejor para sus hijos, pero esas motivaciones inconscientes, en ocasiones, afectan al vínculo y a las distintas formas de crianza. Otra cosa son las decisiones que de modo consciente se toman unas serán oportunas y otras no.

Me gustaría hacer unas puntualizaciones acerca de la maternidad... extraídas del libro de Recalcati "Manos de madre" (1918) con el objetivo que funcionaran como el marco del contenido de esta clase.

Vamos a hablar de maternidad, teniendo en cuenta que, en palabras de Recalcati:

"La maternidad no es un hecho simplemente biológico, es un evento del deseo. Surge desde

el inconsciente como una ofrenda alimentándose de los sueños, las expectativas y los deseos inconscientes de todas las madres" (Recalcati, 2018).

"Sin sueños la maternidad quedaría aplastada por la maquinaria del cuerpo, como una máquina impersonal de reproducción de la especie. Es el sueño lo que constituye la condición ineludible para una maternidad auténticamente generativa."(Recalcati, 2018).

Aunque vamos a hablar de las implicaciones clínicas en los niños de los distintos modos de maternidad, me gustaría hacer algunas consideraciones acerca de la infancia en estos momentos que también influyen en las manifestaciones clínicas de los niños y niñas.

Vivimos unos tiempos en los que ellos y ellas tienen un sufrimiento derivado del momento que les toca vivir:

- momentos de excesos y de carencias,
- de dificultades con la ley
- de exigencias de juventud eterna,
- momentos en los que la función paterna está debilitada
- momentos en los que la diferencia entre lo público y privado es muy pequeña.
- donde el límite entre lo infantil y adolescente y adulto es tenue. Momentos de precocidad, se espera de los niños que aprendan un segundo idioma con un año, que controlen esfínteres cuando otros quieren, que duerman de un tirón , que aprendan sin dedicarle en tiempo necesario... toda una carrera de obstáculos que impiden que el niño pueda esperar para conseguir sus deseos en la vida.

- Estamos en una época de pocas palabras y muchas imágenes, demasiadas pantallas en la vida de los niños y adultos, que evitan encontrarse con la mirada y atender a los otros que le rodean.
- Épocas de grandes deseos y de frustraciones. En ocasiones los niños en esta sociedad son la esperanza de futuro de sus padres... una buena inversión...
- tiempos de diagnósticos precoces y de medicalización en la infancia, buscando encontrar una solución rápida a problemas complejos.

En definitiva, la infancia, ya sabemos todos nosotros no es un periodo feliz.

En la infancia se inicia un proceso de marcas, deseos, pulsiones, seducciones, sexualidad, frustraciones, satisfacciones... que no parará a lo largo de la vida... Desde el momento en el que una pareja piensa en tener un hijo, el bebé será soñado por sus padres y por sus seres significativos, será sujeto de historias familiares, recuerdos y expectativas con las que irá formándose el hijo ideal, que tendrá que contrastarse con el real y hacer el duelo por el primero, iniciándose un camino de duelos que harán que el hijo pueda ser alguien distinto de sus padres, con una vida propia.

El recién nacido, es recibido con la idea de que él o ella sí que conseguirán en la vida aquello que sus padres no pudieron conseguir, este bebé, será portador de algo de la vida e historia de sus padres.

Los padres esperan con el hijo (de modo inconsciente) ser aquellos hijos que no pudieron ser para sus padres. Nosotros a esto le llamamos narcisismo. Los niños suelen colocarse como una garantía del narcisismo de sus padres, si esto es muy intenso al hijo le costará tener una vida propia.

Cada avance en la vida del hijo, irá unido a un duelo que supone una pérdida del niño de la

infancia, así hasta la adolescencia y luego edad adulta. Por eso estamos en condiciones de afirmar que el aparato psíquico es un aparato en construcción. En el que influye también el recorrido de los padres y de sus dificultades para su estructuración y para facilitar la inscripción de lo vivenciado por el niño.

Vemos que la constitución psíquica está marcada por los otros, por la madre, el padre y todos los significativos de su vida y sobre todo por la manera que hayan tenido de transitar por su historia con sus propios padres.

Cada madre traducirá lo que le pasa a su bebé, tiene frío, hambre... le duele la barriga, hay mucho ruido... y será capaz de hacer que lo que era doloroso en un inicio se convierta en otra cosa, transformará la vivencia de dolor en una vivencia calmante, porque quien traduce le incluirá en su universo. Las vivencias del principio de la vida se inscriben dejando marcas, marcas de otro que posibilitará la vida.

La madre desde su deseo y cumpliendo su función, lee lo que cree que el bebé demanda, leyendo lo suyo en el rostro del bebé, aporta cuidados, satisface necesidades... transmitiendo así el lugar que tiene el pequeño en la cadena generacional. (Mannoni, 1982).

Todo niño arma un recorrido propio (Janin, 2007) según sus propias disposiciones y los distintos encuentros con los otros.

Haciendo de las inscripciones su modo particular de ir estando en el mundo. Tan particular que nos impedirá plantear que hay dos recorridos iguales, cada niño nace en un momento distinto de la vida de sus padres, por lo tanto todos los sufrimientos de los niños serán distintos y tendrán que ver con su historia y la de sus antepasados. Es imposible que un mismo diagnóstico describa dos situaciones idénticas.

Estas disposiciones son las que le permiten registrar, inscribir unas representaciones y no

otras. Vivenciar situaciones de distintos modos. El niño sano, está atento a la realidad psíquica de los otros, y la elabora del modo que puede desde el principio a través de la palabra, del rostro, de las caricias de quien le espera.

A partir de este momento el niño pequeño que se encuentra con otro, iniciara un viaje de seducción mutua que hará que quien le espera deposite en él deseos, expectativas... pero también frustraciones, duelos sin resolver, narcisismo positivo y negativo, de vida y de muerte.

El niño formará una imagen de sí en la que quedarán impresas esas representaciones de todos los antepasados encarnadas en ese otro (generalmente la madre) que por la tarea de traducción le convertirá en un ser deseante incluido en el mundo. Esta imagen puede ser buena o mala según con que ojos y con qué inconsciente se le mire.

En las consultas, en la actualidad, vemos niños con sufrimientos derivados de las dificultades asociadas a los conflictos con los otros con uno varios sujetos significativos. Son trastornos o perturbaciones de la constitución psíquica en el camino de la subjetivación.

Como decíamos antes la historia no es individual, sino que implica un entramado particular en un contexto familiar y social determinado.

Estos malestares son la expresión sobre todo de la relación con la madre en las primeras fases de la vida. La madre es un sujeto marcado, con su propia historia, que arrastra sus propias dificultades, con la historia de sus emociones y de sus relaciones... con sus deseos y prohibiciones que cuando se encuentra con su hijo abre zonas erógenas, liga erotismo con ternura, calma, contiene...

De ahí la complejidad, la existencia de perturbaciones múltiples y de la variedad en cuanto a la psicopatología infantil.

Estamos viendo a niños, con problemas de atención, que no paran, con dificultades de aprendizaje, del trastorno autista, desafiantes... asperger, que padecen de psicosis ... que son etiquetados permanentemente, medicados, y ante los cuales es posible que en distintos encuentros con profesionales se les diagnostique, pero nadie se pregunte... ¿pero este niño de qué sufre?

Las determinaciones son múltiples y variadas. A mí me gusta decir que los niños sufren de desencuentro.

Para poder pensarlo vamos a distinguir la mujer de la madre.

Hubo un tiempo, y Freud contribuyó a ello con su conceptualización, en el que las mujeres encontraban la respuesta a su feminidad y a su falta en la maternidad. Con el hijo se conseguía lo que como mujer no tenía y le faltaba... seguramente todo el medio cultural esperaba que eso fuera así. El deseo de tener un hijo compromete en la mujer, al ejercicio de su feminidad. (La presión social se ejercía, y aquella mujer que no tenía hijos, le faltaba algo y sobre todo no iba a ser feliz,... pobres aquellas parejas que no conseguían tener hijos). En la actualidad sabemos que tener hijos no posiciona a una mujer como madre simplemente por el hecho de tenerlos.

Tener un hijo siempre es fruto de una decisión derivada de un deseo. Y si se tiene o no tendrá unas implicaciones importantes para la persona que tome esa decisión sea hombre o mujer. En la medida que la educación es más igualitaria, que la mujer sale a trabajar fuera de casa, que accede al mundo de la cultura fuera del hogar... se modificará también el modo de satisfacción como mujer.

Hoy día, en ocasiones, la maternidad no devuelve a algunas mujeres la prometida satisfacción y se sorprenden de que no sea una satisfacción absoluta y que al mirar fuera encuen-

tren también objetos de deseo e irremediablemente a veces eso se tilda con “¿eres o soy una mala madre?*

El deseo de hijo es una mezcla del deseo de inmortalidad, del deseo biológico, deseo de amor y de transmisión.

Teniendo en cuenta que este deseo es del dominio del inconsciente, se derivará del vínculo que cada persona establezca con sus padres, se desplegará y denunciará un orden social particular en el que se producen cambios en familias y por lo tanto nuevas formas de parentales.

Pero sean cuales sean estas forma de parentalidad, lo que generación tras generación se transmite es la relación con la falta (eso que dice que no se puede tener todo, que la satisfacción nunca va a ser completa).

La madre le ofrece al niño un mundo ya codificado por ella, y se lo transmite a través de palabras, gestos y miradas... e interpretará su llanto, sus respuestas ante sus acciones de acuerdo a sus propios registros y con su diferente historia.

Es desde el inconsciente de la madre, desde donde se irá constituyendo la subjetividad del niño. Inconsciente que como un guion antecede al hijo, lo que ocurre antes de ese encuentro está en el campo del lenguaje, y coloca al niño en relación con su padre, madre, abuelos, y familiares significativos... porque antes de llegar al mundo ya formará parte de una cadena, un linaje, de una familia que transmitirán, como dice Oswaldo Frizzero, “cosas buenas, bien dichas por lo tanto benditas o mal dichas por lo tanto malditas”.

Transmitimos y somos depositarios de un nombre, de la historia de nuestra familia, nuestro pueblo y de nuestra civilización...., de un lenguaje que transmite las emociones y que pone de manifiesto la experiencia de lo imposible.

Este lenguaje actúa como estructura de separación, con la aparición del lenguaje se tramita la ausencia del otro, y esta será una premisa para la humanización. Es por que el niño habla y es hablado que puede soportar la ausencia de la madre.

Esta pérdida es una experiencia de límite y este será en sí mismo generador de deseo. Es porque todo no es posible, porque el deseo no llega nunca a satisfacerse que la vida tiene lugar.

El niño viene a un mundo desconocido en el que se le espera o no, y aun cuando se le espera puede ocurrir que no se den las condiciones psíquicas necesarias para el encuentro... el encuentro entre quien ocupe el lugar de la función materna y paterna. Que este niño sea deseado o no tendrá importancia en todo el proceso del que vamos a hablar.

En palabras de Recalcati (2018) “si el niño no es deseado antes de su nacimiento, si no se le quiere, si ningún deseo lo está aguardando, las consecuencias serán una mutilación de su sentimiento de la vida. La ausencia de deseo materno hace que la vida carezca de sentido”.

Desde una perspectiva freudiana la maternidad permitiría a la mujer hacerse con lo que no tiene a través del niño (Freud, 1923, 1925). Gracias al hijo tiene la posibilidad de colmar el deseo insatisfecho.

Si damos un paso más allá de la teoría freudiana, desde un enfoque lacaniano distinguiendo a la mujer de la madre y planteando que detrás de una madre siempre hay una mujer, que por el bien de su hijo, buscará la satisfacción en otro lugar (Lacan, 1992, 1995,2014).

La madre en tanto mujer, coloca al niño en el lugar del objeto de deseo y el niño se identifica con este lugar

Para colmar el deseo materno, produciéndose una satisfacción que tiene los días contados

porque en la vida de la madre, hay una mujer que reclama su lugar, su satisfacción y por lo tanto que quiere y necesita a partir de un momento mirar un poco para otro sitio.

La mujer, que no se agota en la madre, enseña a su hijo que su deseo está atrapado en un más allá, está dirigido hacia otro lugar atraído por una incógnita que no coincide con el propio hijo (Recalcati 2018).

La relación del niño con el deseo de la madre, siempre que se trate de una relación lo suficientemente buena, nunca es una relación entre dos, sino entre tres, en la que el tercero es la función paterna (no necesariamente el padre) que sea capaz de capturar el deseo materno impidiendo su fijación con el niño. (Recalcati 2018)

El nombre del Padre significa la separación, la madre nunca es madre del todo, está habitada por una carencia que la constituye como mujer. Es solo la existencia de la mujer en la madre, lo que impulsa el deseo del otro más allá del niño (Recalcati 2018). Si el deseo de la madre no está condicionado por el de la mujer, puede ser vivido por el niño como una voluntad sin Ley que impide la separación (Recalcati 2018).

Lacan atribuye la mayor parte de los problemas de la relación primaria madre-hijo a la sexualidad femenina: el deseo de la madre se vuelve patológico cuando apaga la sexualidad femenina. (Recalcati, 2018)

Una madre que busca un tercero, que pasada por la función paterna, mira a su bebe y busca la mirada de otro u otro lugar que le dé satisfacción, mirará a su hijo y le transmitirá “te quiero mucho... pero tú no eres todo lo que me colma” y con en esa mirada al tercero (que puede ser el padre, o cualquier otro lugar en el que la madre encuentre una satisfacción que no le dará su bebe) dejará a su hijo el camino libre en la vía.

De modo que entendemos que el deseo de un hijo, expresado bajo las formas que sea, anterior al nacimiento será el requisito para ir armando vías deseantes.

El niño depende de quién, de ahora en adelante, llamaré madre, aunque sabemos que nos referimos a una función. Y necesita de un padre, que en función paterna se preste a organizar esa relación.

En general, la función materna está ocupada por la madre, y está representada por la palabra dependencia, dependencia mutua... el niño necesita del otro, y ese otro necesita de su bebe para sentirse plena y omnipotente.

La potencia de la madre implica decisiones sobre la vida y la muerte de su hijo.

Se producirá un encuentro y necesariamente para que la vida sea posible un desencuentro, el desencuentro que dice que detrás de la madre hay una mujer insatisfecha.

Existe un desencuentro necesario para que uno no sea todo lo que el otro quiere, es estructurante, entonces el niño no sufrirá de desencuentro sino que lo hará por los límites de la vida. En el futuro será un hombre o una mujer con conflictos. Que estará inmerso en el mundo del deseo, de los límites, de las renunciaciones... se convertirá irremediabilmente en un ser deseante y buscará vivir sabiendo que la satisfacción original ya no la encontrará nunca.

Vemos que emergemos psíquicamente desde la imperfección y frustración.

Si a un bebe le diera lo mismo que le alimentaran con una leche que otra, que dejaran de darle el pecho y pasara al biberón, que le bañaran o no... si no diera muestras de disgusto o de satisfacción, si no protestara porque su madre no acude cuando tiene hambre pensaríamos que algo raro ocurre.

El bebe no sólo tiene que comer y dormir para sobrevivir, sino que debe hacerlo en unas determinadas condiciones que hacen que se sienta satisfecho y seguro... el llanto que producen los cambios, cuando el chupete se cae y no es repuesto, cuando se hace el destete, cuando se le da otro juguete que no es aquel que le da seguridad y el niño se enfada, cuando se le ofrece la comida sólida y no la leche esperada,... indica que la función no es perfecta porque produce insatisfacción y frustración... Esta imperfección está en la base de la vida simbólica y humana, nos aleja definitivamente del resto de seres vivos y nos da la posibilidad de que lo psíquico tenga lugar.

El sentido de la vida psíquica estará siempre en el ser humano que tiene en frente y, que en función materna le mira con ganas de saber.

Recalcati, en *Manos de Madre*, plantea que "Una madre no se distingue por la diligencia de sus cuidados, sino por cómo sabe corresponder al deseo de reconocimiento del niño a través de su propio deseo", continua Recalcati, "si una madre se propone como completa en su ser, como libre de carencias, como un todo encerrado en sí mismo, idealmente autosuficiente, si vive la maternidad bajo el signo de la omnipotencia o de la indiferencia, no contribuye a asignar el lugar simbólico necesario para que un niño se sienta lo suficientemente digno de amor".

La función materna se ejercerá pues desde la falta, y cuando nombramos la falta, no queremos decir la ausencia del objeto, sino de "algo que se ausente de su presencia misma" (Hassoun, 1997).

Pero este encuentro o desencuentro marcado por la limitación no siempre puede tener lugar... Puede estar marcado por el exceso o defecto ya podemos hablar de un desencuentro que llevará al sufrimiento.

El camino entre el exceso y el déficit, entre un exceso de presencia o el exceso de ausencia, es un síntoma que remite a las dificultades de una mujer para integrar a la madre y a la mujer (Lacan, 2014).

Por eso, en ocasiones el nacimiento de los hijos lleva a una crisis en las parejas.

Y hablamos de exceso (con una madre, que por sus disposiciones psíquicas inconscientes, que usa a su hijo como satisfacción, demasiado abnegada, embelesada, solícita todo el tiempo con él, que por ejemplo, no para de usar la primera persona de plural... no puede decir el niño come, sino me come o comemos... en definitiva una imagen donde la diferenciación no se da, y las necesidades del hijo son vividas como propias... este niño lo tendrá difícil para crecer en un lugar distinto que el imposible en el que ha sido colocado...

En palabras de Recalcati "Si una madre se ha dejado absorber de manera unilateral por ser su madre, la posición del niño tendrá un exceso de presencia y el vínculo materno será un vínculo asfixiante, como un obstáculo para la separación." La madre ocupa el centro del ser mismo del sujeto (Lacan 1992),

La relación se vuelve asfixiante cuando la madre ha perdido su condición de mujer, y su deseo está puesto únicamente en el hijo...

Pareciera que puede devorarlo, no hay nada que le interese más, ni el padre, ni el mundo que le rodea. Como consecuencia, la separación será una tarea imposible.

Estas relaciones harán que la relación del niño con el mundo sea muy difícil, nadie sabrá como ella lo que le pasa a su hijo, no hay relación que compita con esta inicial... la función paterna es difícil... no hay quien rompa esto.

Voy a hablarles de Juan... J, tenía 4 años cuando llegó a la consulta. Viene acompañado de sus padres que expresan la preocupación

porque este niño estaba ensimismado, no le interesaba el mundo, se relacionaba poco con sus compañeros de Escuela... no atendía a la profesora y parecía que todo le daba igual. Viene diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista.

Su madre, solo vivía para él, desde su nacimiento había dejado de trabajar y el padre (de una profesión liberal) había doblado su horario de trabajo).

La historia de Juan era complicada. Los padres se conocieron en un lugar de estudio muy satisfactorio para ambos... ella era la segunda hija de una familia en la que el padre nunca estuvo presente, es mas en un momento dado desapareció (abandono a su familia), con una madre "que sólo pensaba en ella" y él, era el segundo hijo en una familia con un nivel cultural medio bajo... pero él había conseguido el máximo en los estudios y en su profesión, ... era el cerebro de la familia y en palabras de su madre "todo lo que yo hubiera deseado".

Era un hijo colocado en el lugar de la satisfacción como tal ejercía.

Antes del nacimiento de Juan, los padres perdieron otro hijo, en el momento del parto... Justo a los 12 meses nace Juan y tiene el nombre que se había pensado para el bebe anterior. Desde entonces, su madre no puede mirar para otro sitio... dice "mi hijo lo es todo, no necesito nada más para ser feliz... se ha hecho experta en las cosas de los niños, se adelanta a sus necesidades... no puede frustrarle en nada... ella tiene miedo a que muera pero no se da cuenta que está poniendo en riesgo el deseo su hijo.

La relación de pareja es inexistente, y el padre expresa que siente que no tiene nada que hacer más allá de trabajar... pero está ahí.

El niño puede ser atrapado en el ser por lo que otros le proponen, todo su deseo se satisfará en el deseo de la madre.

Pero el déficit también es posible...

Ahora el bebe no podrá ser investido por quien le espera y quedará sin la envoltura que produce esa alegría en el reconocimiento y la filiación.

El sujeto corre el riesgo de no advenir si no hay alguien que lo sueñe, que lo imaginarice, que quiera lo mejor para él, que quiera que crezca para que tenga su vida propia.

En primer lugar hablaré de las madres narcisistas.

En el polo opuesto a las madres devoradoras, nos encontramos aquellas madres que desde su narcisismo inconsciente no pueden salir del lugar de mujer para cederle un lugar al hijo (Recalcati, 2008, 2018).

Lara es una niña que tiene 5 años cuando va a consulta, según sus padres, "en el colegio dicen que es incapaz de aprender nada... están desesperados... No saben si tendrá un retraso madurativo".

La pareja de sus padres está formada por un hombre de 55 años, atractivo, exitoso en su trabajo, con buena situación económica. Para quien Lara es la 5 hija de su tercer matrimonio. La madre es una mujer de 35 años, que pareciera de 25 por el aspecto físico,... atractiva y muy preocupada por su aspecto. Se divorciaron cuando Lara tenía año y medio y desde entonces la vida es un calvario, dice la madre.

La niña nació cuando llevaban cinco años casados, y eran una pareja feliz, ella le acompañaba a él en sus negocios, como si no tuviera vida... su función era ser la pareja de él, y entonces todo funcionaba perfectamente. El atendía al resto de sus hijos en diferido, estaban en otro país y además su sistema de vida no le permitía verlos con regularidad.

Ahora ya son mayores, pero han crecido sin verle. Ella no tenía demasiada formación y dejó

sus ocupaciones, que no le eran demasiado satisfactorias, cuando le conoció y hasta que nació Lara ejercía el papel de mujer... mujer que no pudo dar lugar a la madre.

Era la única hija de tres hermanos varones y su madre le transmitió "según ella "que lo mejor era que se dedicara a tener una buena situación económica con un hombre que pudiera cuidar de ella, ya que su padre, había sido incapaz de satisfacerla a ella en lo que esperaba de él... que le evitara las insatisfacciones de la vida.

Además este hombre, el padre, parece ser que a los hijos varones les trataba con cierta violencia y a ella le ignoraba profundamente (dice, ¿será por ser chica?).

Así que encontró al padre de Lara y era perfecto, hasta que los requerimientos de la niña hicieron de su vida un imposible. Cuando nació, a los cuatro días cambiaron de ciudad, nadie había preparado su habitación porque se iban, nadie tenía en cuenta sus horarios, el padre porque trabajaba y ella porque no podía soportar la idea de verse como una madre entregada a su hija, aunque solo fuera un tiempo.

Así transcurrieron los primeros años de Lara, donde no se tuvieron en cuenta ninguna de sus necesidades... nadie pensó que tenía que tener una rutinas, que había que parar para que el encuentro fuera posible... el padre, enfadado con la madre porque no podía ser como sus ex-mujeres, "le habían dejado a él pero habían cuidado de sus hijos perfectamente". Ahora su pareja se declaraba incapaz.

Cuando se separan las cosas empeoran... la madre con la niña no puede estar a solas... siempre le acompaña sus actividades como adulta, no la lleva al parque, al cine... y discute con ella todo el tiempo por quien tiene la razón, rivalizando porque papa a ti te quiere y a mí no."

Nadie atiende a sus necesidades de niña... el padre siempre dándole lo que pide y la madre no puede evitar culparla de la separación.

Lara tuvo mala suerte, ni su padre ni su madre pudieron hacer de función materna necesaria para que pudiera estructurarse". Lara se quedó más pendiente de los otros que del mundo que le rodeaba.

Ser madre puede dañar mucho la imagen que de sí misma como mujer tiene.

Esta madre, narcisista, no por negligencia, pero será caprichosa, descuidada... con tendencia a rivalizar con su hija y expresará su rechazo.

Esta mujer que acaba anulando a la madre, puede sentirse deprimida, con ausencia de emociones ante sus hijos y que provocará en ellos desestructuración y sentimientos de rechazos permanentes.

La terapeuta, después de valorar la situación se puso un primer objetivo. Hacer una madre donde no la había.

También existen madres que están deprimidas que no pueden transmitir el sentimiento de la vida.

El niño debe, ser maravilloso para sus padres pero si no lo es puede producirse una organización defectuosa del yo como yo ideal. Una organización narcisista endeble que requiere todo un sistema defensivo y puede tener consecuencias muy negativas para el sujeto.

Cuando una madre está muy deprimida el rechazo es posible... la prevalencia del rechazo, puede llevar a un no querer desear, un rechazo a todo deseo.

La mirada ausente de una madre con su bebe, impide que el rostro de esta madre sea la entrada al mundo... en palabras de Winnicott (1971) "el rostro de la madre es un rostro al que se mira, no algo donde mirar".

La frialdad es percibida por el niño como una dificultad para salir al mundo.

En estas condiciones la creatividad es un asunto difícil, el niño no puede crear, imaginar... no puede atender a otro lugar que no sea a esa cara de la madre... intentar despertarla de su letargo con dificultades escolares graves, ataques de ira o violencia, con hiperactividad...

En este sentido es importante la figura de "La madre muerta" de A. Green (1986).

Cuando hablamos de "madre muerta" no nos referimos a la ausencia real del cuerpo de la madre, sino a una madre que hasta un momento funcionó como una madre no ausente, que estaba ahí y que a partir de una situación (no siempre conocida por ella ni por los que le rodean, es incapaz de transmitir nada relacionada con el deseo, más bien obstaculiza esta transmisión.

Estas madres no pueden transmitir la presencia amorosa y por tanto tampoco la ausencia... los hijos pensarían que no la echan de menos porque nunca estuvo... pero sé que está porque no tengo otra, esta madre no sabe ausentarse.

El deseo de estas madres puede transmitirse como deseo ausente, congelado, muerto.

Pero en su condición de ausente, está constantemente en la vida del sujeto.

Es aquella madre de la que es imposible elaborar el duelo porque no se ha perdido, de la que el hijo no puede separarse porque permanentemente parece que está abocados a tener que despertar.

Ellas parecen incapaces de amar, prisioneras de su propio sufrimiento... La respuesta del niño será una dificultad para afectivar a la madre y se identificará con ella, como si pudiera evitar el dolor psíquico causado por la retirada traumática de la madre (si soy como ella así la tengo). (Algunos niños diagnosticados de déficit de atención o trastornos autistas, por

otro lado se identifican a esta madre y no pueden atender a otra cosa que no sea a ella).

La herencia materna se convierte en una prisión, un agujero psíquico que no puede ser rellenado con nada (Recalcati, 2018)

En ambos casos las consecuencias son importantes...

María es una niña de 7 años que acude a consulta porque "no puede atender a nada" y todos los problemas derivados de esta situación, es un problema en el colegio, en las reuniones familiares, en los campamentos... no consigue entablar relación con nadie porque nadie puede entenderla" dicen sus padres. Tiene dos hermanos más pequeños que ella de 3 y de 5 años.

El padre aparece como un hombre que no está preocupado por la niña, siempre es asunto de otros... la culpa la tiene el colegio, los amigos, su madre... no hay nada que le concierna a ellos ni a él como padre... incluso dice "esta mujer, refiriéndose a la madre, no es capaz de hacerse con ella. Yo no tengo estos problemas... me la llevo al campo, dormimos los dos en la tienda de campaña y a mí no me da problemas, a ella le gusta venir... tampoco le pido mucho a la vida..."

La madre tiene un relato muy desvitalizado... habla de la niña como si fuera un robot... sin afecto... la describe como imposible de relacionarse con ella... dice "no la soporto siempre pegada a mí, o dándome sobresaltos... que si se rompe una pierna, un brazo... cuando era pequeña con menos de un año... la llevaba al parque y ella no se relacionaba con nadie solo tirada en la arena... (Yo me pregunto ¿qué niño en el parque con esta edad se relaciona con alguien?) Ha sido horrible darle de comer, acostarla... que haga las tareas del colegio, no le interesa nada. La madre relata los primeros meses de la niña como si no hubieran pasado,

todo bien o mal, no recuerda nada... estaba ausente, dice de la niña, pero la que estaba ausente era ella.

Fue imposible recoger datos de su primera infancia, ninguno de los dos recordaba nada relevante porque la niña no reclamaba nada, era muy buena... hasta que tuvo que ir a la escuela infantil, allí empezaron los problemas cuando otros que no estaban deprimidos vieron lo difícil que era conectar con esta niña.

A la segunda entrevista el padre ya no acudió, no lo veía necesario... la madre cuenta... q durante el embarazo murió mi padre... no recuerdo sentir nada especial... solo algo de pena... esta como ausente, ... fría, helada cuenta...no sabe nada, no puede concretar... relata los hechos como si fueran de otros pero no llora, no expresa emociones....

María, en su corta vida había tenido muchos accidentes una rotura de brazo, dos en la pierna, múltiples caídas con heridas... cuando viene a la consulta la dejan en la calle y sube sola, cuando se va no la recogen en la puerta... tiene que bajar sola a la calle en una céntrica zona de una gran ciudad... cuando la terapeuta le dice a la madre que no puede ser... que tendrá que venir con ella y la recogerá en la puerta... la madre dice no poder hacer eso ... tengo que aparcar... como perdida... no va a poder venir a terapia... yo no puedo con todo esto, tengo un cansancio... (Casi podríamos traducir, estoy muerta)

María identificada con su madre no puede atender a otra cosa que no sea ella, y no para de jugarse la vida para poder despartarla.

Siempre me pregunto en estos casos donde la función materna es fallida, no negligente, sino que quien ocupa el lugar de la madre tiene unas disposiciones inconscientes complicadas... y que estas circunstancias afectan a la vida de los hijos... ¿dónde están el resto de personas que rodean la vida del niño? ¿Dónde está el padre, que no puede colocarse en función materna y proteger a esta madre y a su bebe? La respuesta no es fácil... a veces el sufrimiento es de soledad.

Cuando una mujer siente que su hijo es todo lo que quiere no parece que sea fácil que los otros entren en el juego...cuando una mujer está triste o siente que no puede integrar a su hijo en su vida, muy a menudo pero no siempre, coincide con padres que creen que los hijos pequeños son cosa de las mujeres, que ellos no pueden hacer nada ... y cuando una mujer no puede con su vida... si no hay alguien cerca que pueda recogerla, alguien debe ayudarla y hacer la función que ella ahora no puede pero que con ayuda en algún momento podrá.

Me gustaría terminar con unos versos de Mario Benedetti...

Cuando te gusta una flor, la arrancas,

Pero cuando amas una flor, la cuidas y riegas a diario

Quien entiende esto, entiende la vida.



Bibliografía

- Bleichmar, S. (1999) "En los orígenes del sujeto psíquico", Editorial Amorrortu.
Bleichmar, S. (1998) "La fundación de lo inconsciente", Editorial Amorrortu.
Caellas, A., Kahane, S., Sánchez, I. (2010) "El Quehacer con los padres", HG Ed.
Chemama, R. (1996) "Diccionario del psicoanálisis", Ediciones Amorrortu.

- Dueñas, G. (comp) (2009) "Niños o síndromes" Editorial, Noveduc
- Freud, S.
(1905) Tres ensayos y una Teoría sexual, Ediciones Amorrortu
(1914) "Tótem y tabú", Ediciones Amorrortu
(1923) La organización genital infantil, ediciones Amorrortu
(1925) "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica, ediciones Amorrortu
(1931) Sobre la sexualidad femenina, Ediciones Amorrortu.
(1915) "Introducción al narcisismo", Ediciones Amorrortu.
- Green, A. (1986), "Narcisismo de vida, Narcisismo de muerte", Editorial Amorrortu.
- Janin, B. (2007) "Los niños desatentos", Editorial Noveduc.
- Janin, B. (2011), El sufrimiento psíquico en los niños, Editorial, Noveduc
- Lacan, J. (2014) Seminario 6, "El deseo y su interpretación", Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1992), Seminario, "El reverso del inconsciente", Editorial Paidós.
- Mannoni, M. (1982), "El niño la enfermedad y los otros" Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1984) "El niño retardado y su madre", editorial Paidós
- Recalcati, M. (2006), La clínica del vacío, editorial Síntesis
- Recalcati, M. (2010), "El complejo de Telémaco", Editorial Anagrama.
- Recalcati, M. (2018) "Las manos de una madre", Editorial Anagrama.
- Tubert, S. (1988) "La sexualidad femenina y su construcción imaginaria", Ed. El Arquero.
- Tubert, S. (1993) "La construcción femenina y su deseo de ser madre".
- Winnicott, D. (1971) "Realidad y Juego". Ediciones Gedisa

ψψψψψψψψψψ

* Texto Procedente de clase dictada en "Escribir la maternidad ese milagro tan cruel" en los cursos de verano de la Universidad Menéndez Pelayo. Santander julio 2018

****Sobre la autora:** Beatriz Azagra es Psicóloga Clínica, Psicoanalista y Psicoterapeuta

azaqras@gmail.com

3.4 EL JUEGO DEL IRSE ANALIZANDO EN LA CLÍNICA INDIVIDUAL Y EN LA VINCULAR CON NIÑOS. POR FEDERICO URMAN*

En una oportunidad S. Freud (1913) quiso transmitir en qué consistía el proceso que el tratamiento psicoanalítico abría y lo comparó con el juego del ajedrez. Esta ilustración es rigurosa en varios aspectos. Como en el ajedrez, son experiencias compartidas con un otro sujeto que tienen un comienzo y una conclusión. Acerca de su punto de partida, al modo del P4R, hay inicios que pueden seguir pautas estandarizadas hasta un cierto punto-la serie instituyente que parte de variables más fijas y controlables hacia experiencias más abiertas y complejas, en mi experiencia, es: marco, encuadre, setting y dispositivo-y la finalización es más impredecible en el análisis que en el ajedrez, pues la finalidad (meta terapéutica) puede lograrse satisfactoriamente desde una perspectiva amplia, o desde una más acotada, pero válida pragmáticamente (cura sintomática), o puede lográrselo más fragmentariamente aún, en el caso de un análisis interrumpido (S. Freud, 1937). Recordemos, en este punto, que una de las características que tiene el juego es su vulnerabilidad. El juego puede quedar interrumpido, por ejemplo, por situaciones de ansiedad, como decía M. Klein. En ambas situaciones los dos participantes llevan adelante estrategias propias, para el logro de sus objetivos, y decisiones tácticas que, en inmanencia, alteran la situación al hacerse presente, en cada ocasión, un movimiento que configura nuevamente el campo y determina de un modo novedoso la posición de ambos sujetos. En el análisis, tal como intento llevarlo adelante, mi estrategia *suplementa* la estrategia del paciente.

El psicoanálisis, como el ajedrez, es un juego reglado. Este criterio ratifica la presunción, en esta dirección, que otros analistas (cf. J. Valeros (1997) han planteado. Como tal tiene objetivos compartidos, que, de un modo amplio y descriptivo se puede enunciar como el hacer consciente lo inconsciente. Desde esta perspectiva, se podría aceptar, también, que es un juego competitivo, pero en el sentido de explorar las capacidades del equipo terapéutico, y de

cada uno de sus integrantes, sus habilidades o competencias, para superar resistencias y llevar adelante una producción mayéutica. Pues en otro trabajo ya especificó S. Freud (1931) que el análisis es un diálogo. Habría que situar la analizabilidad en este contexto, como la capacidad del equipo terapéutico de generar un discurso lúdico subjetivante.

Esta producción se va configurando a partir de reglas que determinan la aparición de lo que se considera material analítico. Porque estas reglas se hacen presentes se considera a la situación o experiencia vivida por ambos participantes como psicoanalítica.

¿Cuáles son estas reglas? Ante todo, debiéramos reconocer la existencia de una metaregla, que es la de validar las siguientes reglas, obedecerlas. Situarla es, simultáneamente, habilitar la existencia de sus excesos y desacuerdos. Las excepciones de toda regla, sus trampas, distorsiones o suspensiones. Tomo, en este sentido, el concepto de “estado de excepción” de G. Agamben (2003), que es la suspensión circunstancial del derecho, es decir, la inclusión legal de lo que excluye esa misma legalidad. Esta suspensión provisoria del orden jurídico puede tener continuidad y permanencia, cuando este criterio está avalado por el dispositivo estatal. Aún esta metaregla tiene un previo punto de partida, y es la del dispositivo que la genera y que, como postulado, debe validarse una vez impuesto, y preservarse. El dispositivo es lo que permite jugar analíticamente, pero con el dispositivo no se juega.

Suscribo el criterio freudiano de considerar que el psicoanálisis, como tratamiento, tiene tres reglas. Ellas son: 1) la asociación libre: es la que cumple el paciente, que intenta expresarse con la menor censura posible. Es sobre todo verbal en el caso del análisis de adultos. En los adolescentes, aunque se exprese muchas veces de modo verbal, su particularidad es el actuar como modo de comunicar sus contenidos épicos. En la clínica con niños, el discurso lúdico

es lo que la caracteriza, expresándose a través del jugar espontáneo y *creativo* (incluyo el dibujar, que es jugar con trazos, y el modelar con plastilina, y el uso poético del lenguaje verbal) cuando predominan las corrientes psíquicas sanas. La contraparte del juego creativo es el jugar *convencional*, que produce esa caracteropatía adaptativa que llamamos normalidad, y que sostiene una experiencia social, pero no analítica, y, desde luego, el jugar *sintomático*, que incluye distintos tipos de angustia de diferentes intensidades, y que procuramos, con el paciente, interpretar. En lo que sigue acotaré mis comentarios para centrarme en la experiencia clínica con niños; 2) la atención flotante, que lleva adelante el terapeuta, y que lo invita a abrir su receptividad, apartando toda selección crítica. Es la otra cara de la moneda, en la que también tratamos de resolver las restricciones que levanta la represión que se localiza entre el Prec. y el Cc., para expresarlo en el marco metapsicológico de la primera tópica; 3) la regla de abstinencia, que también debe cumplir el analista, que procura no imponer sus propios ideales valorativos, y, en función de sus ambiciones pedagógicas o terapéuticas, hacerle y hacer hacer al paciente y/o a sus padres. En el caso de los niños agrego, como excepción, el *primun non nocere*: cuido la experiencia para no lastimar al paciente y le advierto que no voy a dejar que se dañe ni que me dañe o dañe cualquier elemento del consultorio que no he dispuesto como material de juego. Acepto, por ejemplo, que un niño, jugando, me moleste dándome un puñetazo. Pero no dejaría que me haga doler. El “como si” no puede impugnarse. Como dije antes, el dispositivo no puede repudiarse o invalidarse.

Aunque volveré, seguramente, sobre esta regla un poco más adelante, no quisiera dejar de plantear una primera reflexión. Tenemos en cuenta los riesgos de la vulnerabilidad de los niños frente a la seducción de los adultos, pero estamos menos advertidos del efecto de la seducción y la coerción de nuestros propios prejuicios y mandamientos totémicos sobre nuestra labor. El trabajo de diferenciar lo psicoanalítico de lo ideológico (S. Freud, 1933), de interrogar certezas y naturalizaciones es permanente. ¿Deberíamos aceptar el caramelo que un niño nos ofrece al entrar? ¿Aceptamos entregarle el celular a un niño que nos lo pide para

mostrarnos algo? ¿Qué hacemos cuando el paciente quiere llevarse un dibujo que realizó en la sesión? Ya presenté, tiempo atrás, (Urman, F., 1982) mi punto de vista acerca de lo que consideraba un ascetismo militante. Tendríamos que volver a pensar los desafíos que, en este aspecto, nos impone la clínica actual.

No hay otra regla en el analizar, y son estas normativas las que lo singularizan como experiencia terapéutica. En esto se vuelve a parecer al juego de ajedrez, pues las distintas piezas que lo integran, su posición inicial y movimientos, y las características de su tablero son los elementos que permiten jugarlo. La materialidad de ambos es formal-abstracta (Urman, F., 2012). La figurabilidad del rey o de la torre no tiene importancia para jugarlo, ni la tiene la composición material del tablero. El juego del ajedrez puede prescindir de todo soporte material, y por eso es muy cercano a las matemáticas. Se puede jugar por correspondencia. De un modo parecido, los otros elementos que acompañan la labor analítica tienen importancias convencionales culturales y no definitorias (el espacio considerado consultorio, la posición del terapeuta y paciente, la retribución, cómo registrar el material, la frecuencia de los encuentros, el tiempo de cada sesión, la edad de los participantes, etc.) Un aspecto del psicoanálisis desacuerda con el ajedrez: las realidades de paciente y terapeuta, su presencia como sujetos, tienen mucha importancia en el análisis. Se hace esto ostensible clínicamente en dos direcciones al menos. Una, por razones del acotamiento de este trabajo, sólo la menciono: las particularidades de la realidad virtual en tensión con las realidades usuales convencionales. Otra, sobre la que volveré, se refiere a la realidad que explora la clínica vincular, sobre todo en relación a la perspectiva de la lógica situacional- acontecimental, que acentúa la importancia de lo presentacional. La clínica con niños muestra que, de todos los objetos para ir jugando, y que el terapeuta provee o que el propio niño aporta, el más interesante y significativo es el propio analista, como sujeto y como profesional.

En otros momentos me he interrogado acerca de los ejes que podrían situar la clínica vincular psicoanalítica (Urman, 2013, 2016). Esta reflexión se intensificó al ir sustituyendo al encuadre por el dispositivo como instrumento técnico.

Tampoco aquí voy a detenerme. Sólo puntualizaré que diferencio marco, encuadre, setting y dispositivo, y que este último, en relación a los anteriores, me resulta más complejo, abierto, heterogéneo, laborioso y productivo clínicamente.

La clínica vincular está planteada como una experiencia subjetivante que integran dos o más personas. Aunque se hace más ostensible y visualizable cuando el análisis incluye, como paciente, a dos o más sujetos. Por ejemplo, la díada madre-hijo o una familia con niños y/o adolescentes. Su objetivo es la disminución o resolución del sufrimiento vincular del conjunto o del sujeto por el que se consulta (por su impulsividad y conducta antisocial, por ejemplo), a través del análisis del material, representacional y presentacional, que se va produciendo entre quienes participan de la experiencia.

“Lo vincular “es una categoría clínica específica y particularizable, pero, al modo de “autismo” o “compulsivo”, admite distintas perspectivas teórico-técnicas y aún diferentes composiciones clínicas. Resaltaría la producción de I. Berenstein y de J. Puget, como la que me resulta más interesante y estimulante en este campo. Muchos de sus conceptos y criterios resuenan en mi comprensión de la clínica, como la ya mencionada importancia de la presencia de los sujetos. Hago míos, integro estas propuestas, desde mi perspectiva, estilo, contextos asociados y experienciales personales. Tomo, así, su legado.

También en esta clínica, que *suplementa* la “clásica” individual, el dispositivo es el tablero formal, pero con elementos materializables, que permite que las situaciones clínicas se vayan estableciendo en un campo transferencial-interferencial. Son necesarias aquí otras reglas que, al principio invariantes, son impuestas con firmeza, elasticidad y plasticidad, para que las vivencias producidas sean alojadas, examinadas y elaboradas criteriosamente de un modo clínicamente favorable a los objetivos de la experiencia.

En mi clínica vincular, hasta el presente, dichas reglas son:

1) la **regla de abstinencia**. Nos previene de toda manipulación o modelamiento del paciente designado. Las tentaciones pigmaliónicas son más intensas aún que en las terapias individuales. Nos quejamos, algunas veces, por las maniobras con que algún padre interrumpe el tratamiento y dejamos de ver a la familia o de asistir al niño. Si superamos ese “pegan a un analista” inicial, comprobamos, en ciertas ocasiones, que hemos contribuido, en parte al menos, a ese ingrato desenlace, con algún acto inconsciente en que les transmitimos a los padres que ejerceríamos mejor que ellos sus funciones. Se defienden, entonces, en esos casos, frente a la posibilidad que les robemos el hijo.

2) la **regla de la igualación de los discursos y saberes**. En una sesión de una familia con niños y/o adolescentes hay un complejo entramado de discursos heterogéneos. Sus posibilidades simbólicas y singularidades expresivas son las distintas traducciones o transcripciones de las problemáticas que se presentan y cuyo sentido debe establecer el terapeuta. Estos discursos se manifiestan sucesiva y simultáneamente. La escucha del terapeuta es solicitada desde estos diversos aportes. La atención flota equiparando el valor de estas conductas diferenciables. En un momento de la sesión, un integrante juega o dibuja, y otro habla, reclamando ser atendido. A la vez un tercer integrante puede estar mirando distraídamente a través de una ventana y un cuarto se hace presente haciendo ruidos desagradables y gestos provocadores, tratando de molestar a los demás. El terapeuta debiera recibir por igual estas expresiones, destituyendo la creencia inicial que algún miembro de la familia ostenta garantizadamente el saber o que algún otro está definitivamente condenado a la ignorancia (cf. en este sentido los aportes de J. Rancière). Comprobamos que, usualmente, es proverbial la desconsideración con la que son tratados, por los padres, los dibujos, modelados y juegos de los niños, o criticados los excesos verbales con los que un adolescente transmite una inquietud o una observación significativa. Nuestras intervenciones suelen rescatar el valor y la lógica de estos productos que, en un primer momento, parecen destinados a un lugar marginal y a quedar desatendidos. Recuerdo cómo, en una primera entrevista familiar, ambos padres, separados, cruzaban entre sí duros reproches,

mientras sus dos hijos, en silencio, dibujaban. En algunos momentos de este enfrentamiento uno de los padres reclamaba que sus hijos ratificaran sus dichos con la presunción que así quedaría demostrada que sus críticas eran justas y objetivas y que era el otro integrante quien fallaba en sus funciones parentales y perjudicaba a todos. Cuando el encuentro está por finalizar los hijos muestran sus dibujos. El de uno de los hijos desarrolla una cruel invasión por seres extraterrestres. Todo queda transformado en un campo de batalla y la destrucción y los combates sangrientos aparecen una y otra vez. Algunos hombres, para resistir y sobrevivir, deben refugiarse en cavernas y construcciones subterráneas donde, secretamente, guardan provisiones y armamento. El padre, ante esos dibujos, comentó, con desdén, que si habían hecho esos dibujos era “porque los chicos son muy imaginativos”.

¿Qué conjunta a estos conjuntos? ¿Qué actos conectan, a los integrantes de esta familia, que concurren a la entrevista? Los reúne la tarea de presentar conjuntamente la problemática que de sentido al encuentro y de abrir interrogantes a partir de ella para resolverla. Si vienen es porque se deben una convivencia más satisfactoria, es este anhelo lo que comparten, como también la incertidumbre ante el camino que tienen por delante.

Desde una lógica estructural-identitaria podríamos suponer que los liga la ilusoria creencia de compartir la misma idea acerca del problema que los convoca y de la estrategia que sería pertinente para su resolución. Es decir, inicialmente, intentar enderezar el “clavo torcido” del paciente designado.

3) la **regla de la multiplicidad de las lecturas**. Relacionada íntimamente con la anterior. La “superficie asociativa vincular manifiesta” está, retrospectivamente, sobre determinada, e integra elementos representacionales que tienden a reaparecer de acuerdo a una lógica estructural-identitaria, y novedosos elementos que, sorpresivamente, irrumpen en la situación analítica, y, al presentarse de este modo, pueden dar origen a acontecimientos subjetivantes. Tomamos todos los elementos (repetitivos y azarosos) que consideramos relevantes a los fines de una reflexión compartida. Con las intervenciones e interpretaciones damos a conocer

nuestra perspectiva terapéutica, y, junto a ella, los límites de nuestra comprensión (parcial y generada en inmanencia). Nuestros comentarios configuran, marcan, la problemática compartida presentada, y la lanzan a caminos inciertos y no previsibles. Como estas vías asociativas son heterogéneas, y no todas se integran o intersectan - al modelo del entramado se añade el modelo del ovillo o de la madeja - es más complejo en esta clínica decidir la oportunidad y el contenido de nuestros comentarios. Los efectos de nuestros aportes, también aquí, se evalúan retrospectivamente. Recuerdo ahora, en este sentido, el comienzo de una sesión. Esperaba a la paciente, una pre púber, y efectivamente, primero entró ella, con su guardapolvo hecho una pelota, bajo su brazo, mientras decía: “Buenaaaasss”. Detrás, otra chica, a la que nunca había visto antes, con un guardapolvo doblado bajo su brazo, que entraba saludando también con un “Buenaaaasss”. Yo, con un gesto, las invito a pasar mientras saludo con un “Buenaaaasss”. Puede pasar que uno necesite introducirse, presentarse, como comentaré a continuación, como un personaje, al modo de una interpretación lúdica (E. Rodríguez, 1963) y dentro del nivel metafórico de los pacientes (R. Ekstein, 1966). Traté toda la sesión de ser una de 11 para poder ser incluido en la conversación que mantenían. Una pizarra blanca y marcadores fueron utilizados con ese propósito. En este ejemplo se advierte que procuro ser un objeto incorporable por ellas (funciono lúdicamente como un semejante) y, a la vez, mi dramatización no elimina que soy un extraño que, al intervenir desde mi alteridad, las molesto.

4) la **regla de hacer presentes a los sujetos que vienen a la sesión y al espacio que nos instituye**. Lo vincular, en este punto, propone valorizar este aspecto, en contraposición (no en oposición) con los familiares conceptos de acentuar lo que falta o el poder simbolizante del objeto ausente. Implicamos, de este modo, a los sujetos que están en la sesión o analizamos las modalidades de esta implicación. Por ejemplo, frente a un integrante que entró mirando el celular y no deja de hacerlo ante nuestra presencia (cf. los desarrollos winnicottianos acerca del jugar en presencia de otro) le podemos señalar que pareciera no haberse dado cuenta que ahora está en la sesión. O, como pasó en otra sesión en la que hablaban una madre y su

hijo acerca de las ventajas e inconvenientes de ir a la fiesta a los que los había invitado “la gorda Pochi”, les advertí que yo no era de la familia y que me tendrían que contar quién era esa “gorda Pochi” de la que estaban hablando porque ahora todos nosotros estábamos participando de otra experiencia. Como se puede sospechar, estas dinámicas estaban, en ambos casos, relacionadas con aspectos conflictivos por los que consultaban. Tratamos de poder quedar todos marcados, subjetivados, por la experiencia compartida. No se trata sólo de plantear una nueva configuración intersubjetiva, sino de establecer un nuevo espacio, pues transformamos la *escena endogámica* en una *situación exogámica*. Recordemos que, como ilustra este ejemplo, cada familia construye un estilo narrativo particular, con sus sobre-entendidos, sus gestos cómplices, sus códigos propios, sus conclusiones privilegiadas (cf. R. Moquillansky, 2012). Esta comodidad es la que el terapeuta molesta con su intervención.

Al incluir lo identitario y lo situacional, la intervención del terapeuta se acerca más a la construcción que a la interpretación. Pero, a diferencia del concepto freudiano, no nos referimos a una verdad histórica individual, sino a una verdad acontecimental con potencialidad historizante, al modo de lo que G. Deleuze (1986) expone cuando habla de los encadenamientos semi-aleatorios de Markow. En ellos los movimientos azarosos encuentran, en las circunstancias precedentes, condiciones de producción. Es decir que hay, en lo inédito, una dependencia parcial e indirecta en la situación que antecede. En “Azar y determinación según Tomás de 10 años” (F. Urman) comenté cómo estos criterios influyen en mi comprensión e intervenciones clínicas. Esta producción es afín a la técnica surrealista del cadáver exquisito, como composición conjunta escrita o gráfica, que bebe siempre inesperados vinos nuevos.

Las intervenciones leen una verdad parcial y coyuntural que, simultáneamente, están produciendo los sujetos instituidos en su praxis.

5) la **regla de validar reflexivamente no sólo el discurso concluido o el producto final estabilizado del mismo, sino también su producción o gestación**. Es frecuente considerar un dibujo que el paciente consideró concluido,

o el juego cuando terminó o cuando fue interrumpido, pero no se suele analizar el modo y los procedimientos y sucesos que acontecen cuando va siendo llevado adelante. En las sesiones diádicas o familiares esto es aún más evidente. Por ejemplo, frente a un dibujo que un paciente realiza, o frente a un dibujo que hace la familia, espontáneamente o por pedido del terapeuta, se suele comentar el resultado final y no las vicisitudes que acompañaron su elaboración, que puede ilustrar, en una familia determinada, un infrecuente liderazgo horizontal. O podemos observar que un latente, luego de hacer un dibujo, lo tacha. Y pasa a dibujar otra cosa. Las líneas que cruzan el dibujo desdeñado ilustran la operatoria de la negación como recurso defensivo (S. Freud, 1925), pues se trata, en este caso, del grafismo un rechazo lógico. Es entonces interesante considerar qué significa el dibujo que hace a continuación, para reflexionar sobre las asociaciones que podrían relacionar a ambos dibujos, el objetado y el aceptado por el niño.

Veamos otro ejemplo, que comenté en otra oportunidad (Urman, F., 2015), y al que sumaré nuevas reflexiones. En un momento de una entrevista familiar, dos de sus hijos preguntan si pueden dibujar, y la terapeuta les propone hacer entre todos un dibujo y que participe del mismo cada uno usando un color distinto. Se ve, ya en esta consigna, el interés de la terapeuta, para su lectura, que se mantuviera una continuidad identitaria en ese hacer conjunto. En distintos momentos van finalizando su colaboración los miembros de esa familia y una vez concluido la terapeuta les pide que comenten lo que estuvieron haciendo. Comienza el padre: la gran mano que dibujó “representa toda nuestra vida”. (Incluye lo que considera fechas significativas en la familia: casamiento, luna de miel, nacimiento de los hijos, vacaciones, etc.). Aclara que dibujó (en la yema de los dedos) a sus hijos haciendo cosas que a ellos les gusta. Uno de los hijos (el paciente designado) advierte: “Pero te falta Coqui” (el perro). Lo que el padre exhibió es su “historia oficial” de la familia. Y, como suele pasar, es un niño, el paciente designado, el que denuncia que “el rey está desnudo”. Rescato sólo algunos elementos del material clínico que la colega ofreció generosamente. El padre tuvo la iniciativa de tomar dos hojas grandes, unir las con una cinta adhesiva,

y sobre esta amplia superficie dibujar una gran mano que ocupaba casi todo el espacio de las hojas unificadas sobre el que trabajaría la familia. Los otros dibujos no se integraron en esta propuesta y quedaron en los márgenes. Esto podía suponer que aspiraba a volver a ser la familia de antes, todos unidos y obedientes a su discurso. Precisamente, las dificultades del hijo por el que consultaban, había creado una separación entre el paciente designado y el resto de los integrantes. El padre, con la cinta, mostraba cómo quería volver a esa ilusoria unidad narcisista. La posición de su dibujo, que desplazaba los restantes hacia lugares periféricos, mostraba un deseado lugar central y hegemónico. Estos excesos narcisistas nos llevan a suponerlos determinados por heridas en su amor propio y en su autoestima. La dinámica familiar que hasta ese momento venía generándose mostraba que el padre no se posicionaba como agente normativo y, en su familia, su autoridad apenas evocaba el poder del pater romano. Sus palabras habían perdido valor instituyente. Es paradójico, pero no infrecuente, que estas globalizaciones o totalizaciones produzcan y/o no logren disimular las fragmentaciones y dispersiones que luego todos lamentan. Las técnicas de control, vigilancia y castigo que esta familia establecía, y sus criterios disciplinarios- para utilizar los conceptos de M. Foucault- para evitar todo conflicto fracasaban. Intentaban, en vano, educar al soberano y civilizar al bárbaro (inicialmente, el paciente designado). La historia propuesta por el padre, y sus presupuestos, no era pertinente para plantear la problemática familiar y para comprenderla. El paciente designado, que se había interesado inicialmente por dibujar, fue el primero que terminó, y se alejó para inspeccionar otros elementos del consultorio. Su resistencia a asistir a la entrevista, como a continuar con su terapia individual, no dejó de hacer sentir en todo este encuentro. Estos elementos mostraban algo que el dibujo final ratificó: que era mítica esa unidad familiar que el padre había dibujado, porque cada uno estaba inmerso en su propia problemática. El comentario del hijo molesta y desestabiliza el armónico, consistente, agradable y coherente relato paterno. Estas situaciones que incomodan suelen ser las parteras de los actos creativos. Es necesaria otra composición conjunta que discontinúe la previa organización moralizante que termina desubjetivando a los integrantes de esta familia. “Coqui” es el

nombre que plantea el análisis reflexivo de la narrativa que el padre enuncia, y que debe ser descentrada. Me acerco, en estos comentarios, al modo en que M. Foucault comienza “Las palabras y las cosas” (1966) cuando ofrece su perspectiva de “Las meninas” de Velázquez, una obra en la que los sujetos retratados están perfectamente individualizados, y en la que el sujeto está desapareciendo. Los centros, las periferias, la distribución jerárquica de espacios y personas, de aspectos definidos y otros invisibilizados, materializan lo representable por el pintor y su época. Yo sumo, a esta propuesta, la importancia clínica de situar lo representable y presentable del conjunto que participa de la experiencia. Un otro discurso necesita producirse, proliferante y rizomático, capaz de desplazar rutinas y explicaciones defensivas, para que aparezcan posibilidades inéditas y nuevas praxis subjetivantes, que operen eficazmente sobre las dinámicas patógenas ya instituidas. Para ir destituyendo esta dinámica opresiva y hacer, entonces, que el espacio familiar sea más habitable y sano, el paciente designado defiende drásticamente a “Coqui”. El perro alude a lo que, en la dinámica de esta familia, queda impensado e impensable, es decir, expulsado o no aceptado por sus excesos (molessias a lo ya establecido). Otra importante vía asociativa puede partir también de este elemento. Es a través de la expresión popular “meter el perro” (hacer trampas, engañar). Pero para aclarar este camino necesito sumar más datos a los ya consignados. El paciente designado no quería continuar su terapia individual con la psicóloga que lo veía. Insistía a sus padres en este sentido. Sólo momentos previos al comienzo de la entrevista familiar advirtió que su madre le había mentado. Le había dicho que irían para hacerse unos análisis a un médico clínico, cuando en realidad estaban a punto de ser recibidos por otra psicóloga para tener dicha entrevista. Esto había irritado al hijo e impactado contra-transferencialmente a la terapeuta durante todo el encuentro. Querría, entonces, recordar que hay una gran riqueza semiológica en cada experiencia analítica, y que el análisis de situaciones muy localizadas, en el procesamiento del discurso familiar, puede producir verdades significativas.

6) la **regla de la suficiencia del material producido o reconstruido**. Quisiéramos lograr una comprensión íntegra, completa y profunda

del material de nuestros pacientes, y aspiramos a que sea rápida, sin mucho esfuerzo e inobjetablemente cierta. Esta es una de las muchas exigencias superyoicas contra las que tenemos que estar alertas. A veces nuestra comprensión racional va por el ascensor, pero nuestra aceptación emocional va por la escalera. Y terminamos molestos, ante al paciente (individual o conjunto), por el límite significativo de lo que nos proporciona. O nosotros mismos nos quejamos, ante nuestra reconstrucción, o somos criticados por otros colegas, en una supervisión o ateneo, por lo que se consideran la insuficiencia de los datos aportados. Pareciera que anhelamos lo que debiera haber, al confrontarnos con lo que hay, y esa ausencia o diferencia es sentida como una intolerable falla o falta, como una inadmisibile carencia. El material, entonces, es considerado “clitorideo”, si me permiten la expresión. Pues estamos ante otra de las teorías sexuales infantiles del psicoanálisis. El “gran bonete” solicitado, aquella información sobrevaluada que lo explicaría todo, suele referirse a algún supuesto episodio traumático del pasado.

En realidad, cada material tiene su propia suficiencia significativa, su propio, específico y singular poder de hacer pensar y hacernos pensar desde lo que se presenta. Mi criterio es, así, darle al material presentado (en la sesión, en la supervisión o ateneo) la responsabilidad de aportar los elementos que den sentido a lo que se produjo en el encuentro terapéutico, y capaz de generar un co-pensar sostenido por lo que quedó interrogado en ese hacer conjunto. La analizabilidad en la clínica vincular depende de este factor.

Un material tiene siempre la potencia clínica suficiente para que la experiencia sea interrogada. Podemos volver a la comparación inicial. Cuando reflexionamos acerca de un momento determinado en una partida de ajedrez, no necesitamos saber cuáles fueron los movimientos previos ni qué secuencia de jugadas llevaron a la situación que se analiza. La lectura de esa coyuntura lúdica es elocuente en sí misma y permite conjeturar qué siguiente jugada sería la más criteriosa.

7) **la regla de presentar la terapia como un espacio subjetivante específico.** Es el análisis un otro espacio exogámico subjetivante particular, para dialogar, intercambiar, pensar juntos, con características dinámicas discursivas propias. Por eso construye un distintivo e inédito “nosotros”. Es lo que terminaba reconociendo asombrada la madre de un niño cuando veía que se animaba a usar el baño del consultorio de su analista, cuando, hasta ese momento, ni él ni ninguno en la familia usaban un baño que no fuera el de la casa. El hijo tenía dificultades en el control esfinteriano y sus padres tenían también limitaciones en la continencia emocional y en poner en palabras los cambios y las crisis evolutivas que la familia debía enfrentar y resolver. Una vez que las resistencias son superadas pueden contactar con lo impensable, por distintas censuras y represiones (la vergüenza o el pudor hacia determinadas representaciones, que impiden confesar sus necesidades o deseos) y con lo impensado: presentaciones imprevistas e inéditas que aportan las nuevas exploraciones o los sucesos que acontecen en ese momento.

Salvo los primeros ítems, las siguientes consideraciones deberían ser tomadas como recomendaciones o sugerencias, en función de mi experiencia en ambas clínicas con niños. Distingo, de este modo, lo que en un terreno filológico, suele diferenciarse entre reglas coactivas, que operan al modo de mandamientos obligatorios, de reglas facultativas, opcionales. Siendo un juego, un viaje que se emprende por senderos abiertos hacia sucesos imprevistos, es, cada sesión, un “barajar y dar de nuevo”. Tratamos de hacer lugar a lo impensable, recuperando lo reprimido, y a lo impensado, al ir siendo, encontrando la alteridad del otro, que nos subjetiva deconstruyendo anclajes identificatorios.

Plantearía una última recomendación: prefiero que el niño interprete o interpretar con el niño antes que interpretarle al niño. En la clínica con niños, mi lugar lúdico preferido es Sancho Panza o el Dr. Watson.

En síntesis, lo vincular con niños, como nueva perspectiva clínica, hace necesaria la modificación de los conceptos teórico-técnicos del análisis clásico. El campo de la intersubjetividad

lleva a establecer nuevas reflexiones, y a esbozar criterios que están aun productivamente abiertos. Conviven, de este modo, las teorizaciones previas con las nuevas perspectivas que parten de lo vincular con niños. He considerado, en este trabajo, que el psicoanálisis es un

específico juego reglado, y que el dispositivo que el terapeuta ofrece determina un encuentro singular con el niño y/o su familia. Intento, entonces, establecer, en mi experiencia, qué reglas, en el análisis clásico y en el vincular, orientan nuestra labor.



Bibliografía

- Deleuze, G. (1986) La subjetivación. Curso sobre Foucault III. Cactus, Buenos Aires, 2015.
- Ekstein, R. (1966) Psicosis infantil, Pax, México, 1969.
- Foucault, M. (1966) Las palabras y las cosas, Siglo XXI, México, 1968.
- Freud, S. (1913) Sobre el inicio del tratamiento. AE, vol. 12
- Freud, S. (1925) La negación. AE, vol. 19
- Freud, S. (1926) ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un juez imparcial. AE, vol. 20
- Freud, S. (1933) Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, AE, vol. 22
- Freud, S. (1937) Análisis terminable e interminable, AE, vol. 23
- Moguillansky, R. (2012) El papel de la familia en la identidad adolescente, Vertex, Rev. Arg. De. Psiquiatría, vol. XXV, 2013, Buenos Aires.
- Urman, F. (1982) Piden pan, no les dan... Trabajo inédito.
- Urman, F. () Azar y determinación según Tomás de 10 años. Trabajo inédito.
- Urman, F., (2012). Una mirada psicoanalítica: el juego en la clínica vincular. Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, on line, 2012, nro. 11. Buenos Aires.
- Urman, F. (2013) El dibujo en la clínica vincular: una instantánea del conjunto. Cap. 11 de Diálogos en construcción, S. Kleiman (comp.), del hospital ediciones, 2016, Buenos Aires.
- Urman, F. (2015). Familia con niños y adolescentes: una lectura desde lo vincular. Inédito. Presentado en un ateneo del Departamento de Niñez y adolescencia de APDEBA.
- Urman, F. (2016) Aportes de las psicoterapias en instituciones a mi formación psicoanalítica: del encuadre al dispositivo. Presentado en una jornada interinstitucional de APDEBA. Inédito.
- Rodrigué, E. (1963) La interpretación lúdica: un estudio sobre los medios expresivos. Rev. de Psicoanálisis, Vol. XX, 3, 1963. También en "El contexto del proceso psicoanalítico", en colab. con G.T. de Rodrigué, Paidós, Buenos Aires, 1966.
- Valeros, J. (1997) El lugar del analista, F.C.E., Buenos Aires, 1997



Sobre el autor: El Dr. Federico R. Urman es Médico, Miembro Titular en Función Didáctica de APDEBA, Especialista en Niños y Adolescentes (IPA).

Profesor Asistente en el seminario Familias con Niños y Adolescentes. Teoría e intervenciones., de la Maestría y Familia y Pareja del Instituto Universitario de Salud Mental, y Secretario Académico de dicha Maestría.

Profesor titular del seminario Familia con Niños y Adolescentes, en la Especialización en Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, del IUSAM, e integrante del Comité Académico de dicha Especialización. Coordinador de Supervisiones Grupales de la Especialización.

Profesor del seminario Clínica de Adolescentes I, en la Especialización en Psicología Clínica con Niños y Adolescentes del IUSAM.

Tutor y Jurado en tesis presentadas en el IUSAM.

Profesor Consulto en Salud Mental del Hospital Italiano.

Integro el Comité de Arbitraje de la Revista Psicoanálisis.

Autor de diversos artículos y capítulos de libros sobre la clínica psicoanalítica.

Premios: Coca-Cola en las Artes y en las Ciencias, Dr. David Liberman y Prof. Elena Evelson.

3.5 PADRES: LA IMPORTANCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO EN LA ERA VIRTUAL. POR NORAH TAMARYN*

Seguimos otro año más investigando la influencia y los cambios que la comunicación digital produce en los sujetos en los distintos momentos vitales del acontecer psíquico y me parecía importante pensar en los inicios, es decir ¿cómo afecta la presencia de Internet desde el surgimiento mismo del deseo de un hijo, durante el embarazo y en los primeros meses de vida de un niño?

Los psicoanalistas pensamos en las nuevas familias, en los nuevos personajes que reciben a un niño: familias mono parentales u homoparentales y todas las variables que podamos imaginar.....Nos hacen preguntas acerca de si dos padres, que si dos madres....y nosotros contestamos que: el niño viene al mundo por un deseo de hijo que al ser reconocido como tal, engendra un hijo. En la actualidad esto puede ocurrir de muchas maneras distintas que van más allá del encuentro sexual entre una pareja hetero...

A partir de allí ese bebé adviene a un tejido simbólico formado por sus padres y su entorno incluyendo la cultura: es decir, que un niño, se construye en el deseo de los padres mucho antes de su concepción ocupando un lugar distinto para cada integrante de la familia en su propia fantasía.

Es decir que un niño es, ante todo, un deseo de hijo que ocupa un lugar diferente en la estructura psíquica de cada uno de los padres (o en uno solo, si es el caso) y que serán ellos y todo su entorno familiar y social quienes le asignen un lugar en su propia realidad psíquica: novela familiar, ideales, deseos conscientes e inconscientes.

Diferenciamos sin duda “desear un hijo” de “querer un hijo”, relacionando querer con una aspiración consciente de tener o traer un hijo al mundo. A pesar de estar claro para nosotros,

con frecuencia se confunden ambas expresiones en el discurso asimilando “hijo no deseado con no querido, accidental o no esperado, e “hijo deseado” con hijo buscado.

Sin embargo nosotros sabemos que el deseo de un hijo desde su constitución se hace presente en una demanda al Otro (que en el caso de un hijo estará encarnado en el compañero o en la ciencia médica) y que este deseo se refiere a un objeto que tendrá existencia y cuerpo orgánico, pero que, como todos los deseos viene generado por la búsqueda de un objeto perdido.

Decimos que el deseo de hijo en la mujer la introduce a través de su cuerpo, o lo que es lo mismo, por el registro imaginario, en la maternidad.

El hombre, por su parte, desea ante todo procrear, incluyendo en este deseo a la mujer para hacerle un hijo y al hijo para que encarne su deseo mediante la transmisión de un nombre y mediante la creación de un vínculo de filiación.

La confirmación de un embarazo –que puede venir como consecuencia de una búsqueda, de una sorpresa esperada o inesperada, de la confirmación de una adopción, etc.- supone un encuentro con este deseo de hijo.

A lo largo del embarazo y de su evolución habrá que ir ajustando a la realidad exterior, con las noticias que aporta la medicina, los cambios y los sentimientos que se van generando como también las fantasías que darán lugar a nuevos reencuentros con ese deseo. Todo ello será el soporte con el que los padres recibirán al hijo a su llegada.

A pesar de los avances médicos y el número de predicciones que se hayan hecho (antes de los

métodos diagnósticos actuales, y aún hoy, el saber popular y el pensamiento místico se ocupan de hacer conjeturas acerca de las características del niño por venir y de su futuro), el encuentro será siempre un hecho que podríamos calificar de sorprendente.

Este encuentro (mejor, peor o incluso igual al fantaseado) ya nos habla del lugar que el niño ocupa en el deseo de sus padres o el que haga esa función, quien desde el comienzo será el Otro primordial que investirá e introducirá al niño en el mundo simbólico del lenguaje.

Decimos también que ese encuentro es siempre fallido....tiene los ojos de tal, no se parece a cual, será como aquel...

Las horas de sueño, el llanto, la manera de succionar serán decodificadas por las madres (personas que ejerzan la función de maternaje) de maneras totalmente distintas: el mismo llanto será por ejemplo escuchado con alivio, con angustia o con desesperación según la madre y las circunstancias que la rodeen. Las horas de sueño de un recién nacido podrán aceptarse con tranquilidad o interpretarse como enfermedad orgánica o depresión según la tolerancia materna y sus propias experiencias.

Los avatares del maternaje (persona que ejerce esos cuidados necesarios para la supervivencia física) y la adecuación que se produzca en ese encuentro será fundamental: tiene hambre, tiene frío, está cansado, son algunas de las conjeturas que una madre hace frente al llanto de su hijo. Este llanto la madre lo entenderá como una llamada al Otro y responderá desde su posición de saber y desde su propia relación con su deseo, otorgando a ese llanto distintas significaciones y estableciendo de esa manera un código de lenguaje que bañará al niño de sentido.

La acogida que el niño tenga será para los padres origen de satisfacción y de desencuentro

ya que en todos los casos será fuente de conflicto psíquico.

Los relatos que los padres hacen de forma espontánea en la consulta del momento del encuentro con su hijo nos dan pistas que debemos escuchar pensando en la estructura psíquica de los padres, en el lugar que el niño ocupa para cada uno de ellos y en la pareja.

Para el analista, el desarrollo del niño, así como las pautas que el pediatra ha ido introduciendo y la forma en que los padres responden a ese saber médico servirán como una excusa para hablar del niño, de su relación con él y de sus propios deseos y fantasías; se desplegará así también la relación que los padres tienen con su Otro, sea este el médico, la maestra, los abuelos o una vecina.

¿Pero qué pasa cuando este saber viene de las redes? ¿Quién escucha ahí la subjetividad?

Algunos padres obedecen a rajatabla las indicaciones del pediatra, otros se saltan las reglas de forma sistemática, mientras que otros pueden adecuarlas a lo que les dicta su intuición con respecto a las necesidades del hijo... ¿pasa lo mismo con los blogs? ¿Hay allí Otro capaz de sostener la angustia y las diferencias?

¿Qué sucede con los imperativos de uso que ubican al embarazo y al bebé en un modo más de consumo?

También es diferente si se han dado situaciones preocupantes en el terreno de la salud física en la madre o en el niño antes, durante o después del nacimiento; si el bebé ha podido estar desde el principio con sus padres o ha estado en una unidad de cuidados intensivos; si ha habido secuelas o patologías posteriores que dificulten, por ejemplo, la alimentación o la movilidad, etc. Pero todo esto deberá ser desplegado de forma espontánea por los padres, sin interrogatorios y en la medida en que puedan hablar de ello ya que lo que nos servirá de guía no es la situación traumática sino más

bien, la posición que los padres hayan tomado ante ella y el cómo hayan podido reformularla.

Los psicoanalistas no somos jueces de un bien o mal hacer sino testigos de ese encuentro y por ello escuchamos lo que ello tiene que ver con su propio conflicto psíquico, sea para nosotros la causa nimia o trágica.

Sabemos que el bebé humano nace en un estado de inmadurez e indefensión necesitando desde el primer momento de otro que lo asista para sobrevivir; el recién nacido se encuentra pues en un estado de dependencia absoluta del Otro primordial, generalmente la madre.

Frente al llanto del bebé, la madre puede interpretar esta señal como hambre y convertir este grito en llamada a través del lenguaje, haciendo de ese grito un *significante* al que ella otorga una significación desde el mundo simbólico, introduciéndolo así en el campo de la palabra y el lenguaje.

También cuando surge esta necesidad biológica, la sensación de hambre (que el bebé vive como un aumento de la tensión interna) que se expresa en el llanto, la madre dota a su hijo del alimento que lo calma (vivencia de satisfacción en Freud). Esto quedará inscrito como huella mnémica en el inconsciente del niño ligada a una percepción sensorial, el hambre, y cada vez que surja esta percepción el niño intentará volver a ese estado de satisfacción, produciéndose así una repetición alucinatoria de la percepción de la vivencia de satisfacción (chupeteo).

Imaginemos por un momento la huella mnémica (Freud) o *significante* (Lacan) como un trazo que realizamos en la pizarra con una tiza; vemos que mientras se realiza el trazo, la tiza va perdiendo parte del polvo que la constituye, que por un lado ya no forma parte de la tiza pero que tampoco participó en la escritura. De un modo análogo, podemos entender que siempre que se alcanza la satisfacción de la ne-

cesidad hay algo inalcanzable que no se produce (olor, temperatura, modo de sujetar al niño, estado emocional de la madre etc.) y que quedará sin colmar impulsando al niño, introducido ya en el mundo del lenguaje que la madre ha establecido, a una nueva llamada al Otro.

Inscrito en el inconsciente como un *significante* (huella mnémica), ese más allá de la significación que la madre aporta, ese algo que es otra cosa más allá que el pedido de saciar su hambre, es una llamada al Otro para obtener aquello que ya no está, que se ha perdido para siempre, o mejor dicho que nunca existió.

Estamos entonces frente a lo que debemos entender como *demanda*, o sea aquello que se busca en el Otro más allá de la satisfacción de la necesidad... y que estará determinado por la constitución del *deseo*.

Por otra parte el niño sólo accede al deseo cuando ubica la satisfacción en un objeto (en este caso el pezón) que convertirá en *objeto causa de deseo* justamente por su pérdida (evocación alucinatoria imaginaria en Freud o *fantasma* para Lacan) siempre y cuando la madre posibilite con su ausencia la aparición de una pregunta, que es una incógnita referida al deseo materno que el niño capta como insatisfecho y es lo que lo impulsa a la búsqueda de su propio deseo.

El deseo adviene entonces más allá de la demanda, como una falta y en relación con un fantasma que es la representación imaginaria del objeto perdido. La excitación del sujeto buscando lo que le satisface va a tener como punto de partida una falta y un fantasma que la recubre haciendo de pantalla.

Así pues, esa emoción, no estará ya ligada a conseguir la satisfacción de la necesidad biológica (satisfacción instintiva de la necesidad como en el animal) sino más bien, esta excitación real, rodeará un objeto inalcanzable y dará lugar a la *pulsión*.

Por otra parte, la madre podrá privar al niño siempre que haya para ella algo más allá del hijo: el niño descubre en el deseo materno una significación fálica, un más allá que él no puede colmar.

Es decir que la situación de alienación del niño al deseo materno resultará prohibida por aquella otra cosa que la madre mira (que no es el niño) que hace que se produzca esta presencia-ausencia de la madre y que representa la *Ley* para ella: “*no reintegrarás tu producto*” que referida a la madre como prohibición implica la necesaria renuncia al hijo como falo, obligando al hijo/a a resignar serlo.

Se produce así la separación que permite al niño ser otra cosa que el objeto de deseo de la madre (*objeto a*), y en el mejor de los casos situarse como síntoma de la pareja parental.

Además, esta ausencia, esta falta, este soporte del fantasma (el *objeto perdido* en Freud, el *objeto a* en Lacan) se convertirá en causa de una búsqueda inconsciente y estructurante para el sujeto quedando constituido el *Deseo*, y convirtiéndose así, el deseo, en el motor de la vida.

Del *YO_TU* inicial que funciona como una unidad en continuidad a la unidad biológica intrauterina, pasaremos a un *YO* y *TU* que permite la construcción de un sujeto, atado al Otro que colmaba su necesidad, pero ya en búsqueda de otra cosa....De esta manera se va evidenciando la construcción de la propia realidad psíquica del niño como sujeto deseante.

Es necesaria entonces, como hemos ido recalando, una posición de *supuesto saber (Otro)* en la persona que ejerce el maternaje que históricamente ha sido sostenida en los dichos populares, en el saber medico etc.

Hoy en día ese saber esta sostenido para la mayoría de los nuevos padres en las redes. Los médicos cada vez tienen menos tiempos para

sus pacientes y los padres han ido reemplazando este encuentro con el saber en los blogs, las búsquedas por Internet etc. que por un lado puede ser un saber inconsistente, confuso y angustiante pero que si están bien cotejados pueden ser una fuente de conocimiento bueno y sostenido.

Ahora bien, ¿tiene el mismo efecto encontrar respuestas antes de que surja una pregunta? En los niños sabemos que no. ¿Y en los padres?

Algunos se convierten en obedientes a todo y actúan cumpliendo con los mandatos sin diferenciar, están estresados porque las cosas no le salen bien, porque no fluye la dinámica con el bebé, porque no encuentran la respuesta correcta a la pregunta que ni siquiera han podido formular...

Una paciente que acaba de ser madre cuenta en el diván: “yo le hablo todo el día pobrecito, es por mí, estoy sola todo el día y necesito hablar con alguien, le hablo, le cuento todo lo que me pasa pero el pediatra me dijo que no me entiende ni me ve todavía, pero bueno...yo necesito hablarle ¿le hará mal?”

Durante el embarazo esta madre no tenía tiempo de estar en las redes ni de leer sobre su bebé....ella siempre decía que confiaba en ellos, sobre todo en él, refiriéndose a su pareja, que sabrían hacerlo... “no puede ser tan complicado” decía. Su embarazo fue estupendo, a pesar de todas las advertencias negativas por parte de su entorno. Lo mismo ocurrió con el parto, todo parecía que iba a ser terrible....ellos pudieron con ello y fue un momento feliz...

Continúa la madre “....me dijeron que teta a demanda y solo una por vez, hasta que la suelte... ¿y si él no pide otra cosa?....cada vez que llora yo le doy la teta...pero me he dado cuenta que siempre hay una que me queda cargada, yo la masajeo y la descargo pero ¿y si le doy las dos? Total no se lo digo a nadie....Me

dijo el pediatra que si no alcanzaba tal peso tendríamos que suspender la teta....le pedí por favor que coma....y empecé a darle las dos antes de que se canse y aumentó medio kilo más de lo que esperaba el pediatra....”

El bebé tiene un mes, y poco a poco sus padres han ido adaptando los dichos de las redes e incluso del pediatra a su propio hijo....ellos saben más sobre su hijo...esto los afianza y legitima como padres.

Otra madre: “el pediatra dijo que cinco minutos en cada teta y despertarlo a las tres horas si no pide; la matrona dice que a demanda hasta que se suelte de la teta aunque se pase una hora en cada una....que si hago lo que dice el médico en dos semanas me quedo sin leche....En los blogs....cada uno dice una cosa...No me puedo creer que haya tantas opiniones y tan distintas... ¡Yo sólo quiero hacerlo bien!”

A diferencia de los anteriores estos padres están muy asustados y no se permiten improvisar....es el segundo embarazo....el primero acabo con muerte fetal en el 8º mes... el segundo embarazo fue muy controlado (embarazo de riesgo) y lo ocultaron de todos (incluso la familia) hasta el séptimo mes....el embarazo fue tenso y muy angustioso para ambos....participaron de grupo de padres en duelo, leyeron todo lo que está escrito y lo que hay en las redes....están felices pero totalmente perdidos. El espacio analítico la sostuvo

durante el segundo embarazo y le permitió hablar de sus miedos y fantasías.... Y sobre todo hablar de lo que crecía en su cuerpo....creamos un espacio sin tiempo donde ella iba construyendo el vínculo con su bebé (que al principio no podía ni quería nombrar) y como ella misma decía, lo hacía cogida de la mano de su terapeuta.

Cursos de padres, grupos de lactancia, fisioterapia del suelo pélvico antes, durante y después del embarazo....aparato intravaginal para que el niño escuche música y asegurar así su estimulación intrauterina....lactancia materna hasta los 3 o 5 años...

Costó mucho conseguir que los padres puedan compartir el embarazo y el nacimiento de un hijo: primero participando de los controles médicos y de los partos, ahora por fin , con bajas paternas para ambos, tratando de lograr que este encuentro no sea solo cosa de la madre (algo que ya está cambiando la relación de las parejas con su prole) y algunas mujeres impulsadas por los grupos de ayuda a la lactancia natural eligen atarse o se taponan con sus bebes, con la teta a demanda , colgados al pecho durante horas, todo el día y por muchos años.... ¿Es necesario todo eso? Hay muchas maneras de entender la teta a demanda y la lactancia natural.... ¿es esta otra trampa social para atar a la mujer a la pata de la cama?

Espero que sigamos reflexionando



***Sobre la autora:** Norah Tamaryn es psiquiatra infantil y psicoanalista. Autora del libro "Un recorrido por la psicopatología del niño y del adolescente", ¿Y de mi sufrimiento qué?".

4 PSICOANÁLISIS EN EL AULA

4.1 EL TRABAJO DEL ANALISTA CON GRUPOS DE EDUCADORES QUE CONVIVEN CON INFANCIA EN SUFRIMIENTO. UNA APLICACIÓN DEL PSICOANÁLISIS. POR: SUSANA KAHANE*

En 1907 comienza a editarse una serie de publicaciones que continúa apareciendo hasta 1925. Es una colección de 20 libros de una serie¹ llamada - en diferentes traducciones del alemán - “Escritos sobre psicología aplicada” o “Biblioteca de psicología aplicada”; el director de la colección, S. Freud. En la 1ª edición de 1907, aparece el artículo “El delirio y los sueños en la “Gradiva” de Jensen; en 1910, “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”. Ambos trabajos son formas de aplicación del psicoanálisis a otras disciplinas. En la presentación de la colección, Freud escribe que ofrecerán: “... un trabajo único dedicado a la aplicación de conocimientos psicológicos a temas del arte y la literatura, la historia de la cultura y de la religión, y campos análogos. Estos trabajos presentarán ora el carácter de una indagación exacta, ora el de un empeño especulativo”. (Fin de la cita). O sea que consideraban esto como la aplicación a una disciplina de los conocimientos de otra y estaríamos aún en el campo del conocimiento.

En 1912, dos alumnos “legos” de Freud, no-médicos, el abogado Hanns Sachs y el inteligente autodidacta - mecánico de profesión - Otto Rank fundan la revista “Imago”, cuyo objetivo fundamental es el de cultivar los lazos del psicoanálisis con otras ciencias del espíritu. También Freud publica en ella: “Tótem y Tabú” en los dos primeros números, otras veces desde

el anonimato, como en 1914 con “El Moisés de Miguel Ángel”. En 1916 en la 10ª Conferencia de Introducción al Psicoanálisis², dice: “... en todas estas relaciones (quiere decir con las otras disciplinas) el psicoanálisis es ante todo la parte que da y pocas veces la que recibe”...”es el psicoanálisis el que aporta los métodos técnicos y los puntos de vista cuya aplicación está destinada a probar su fecundidad en esos otros ámbitos”.

En 1918, poco antes de finalizar la 1ª guerra mundial, Freud lee en Budapest, en el 5º Congreso Psicoanalítico Internacional, uno de sus escritos técnicos: “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”³. Habla de la “actividad del analista” y de sus contenidos principales: hacer consciente lo reprimido y poner en descubierto las resistencias. Alude también a la enorme miseria neurótica del mundo y lo poco que podemos hacer desde el punto de vista cuantitativo, a partir de lo cual él plantea la reflexión de que en el futuro habrá que adecuar la técnica a las nuevas condiciones, siempre cuidando el rigor en nuestra tarea.

En 1923, en un breve informe que escribe por encargo para la Enciclopedia Británica⁴, Freud dice que, a partir de “La interpretación de los sueños” el psicoanálisis alcanza una nueva significación: deja de ser solamente una terapia para las neurosis, para convertirse en una

¹ Obras Completas, Amorrortu, T. IX, p.225, “Presentación de la serie *Schriften zur angewandten Seelenkunde*” (1907).

² Obras Completas, Amorrortu, T. XV, p.153

³ “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”, 1918, Amorrortu, T. XVII, pp.162-3.

⁴ “Breve informe sobre el psicoanálisis”, 1923, Amorrortu, T. XIX

nueva psicología – “psicología de las profundidades” – que reclama su lugar entre las ciencias del espíritu entre las que, aunque encontrando resistencias, comenzó a despertar interés y a hacer sus aportes. La psiquiatría fue el primer campo de aplicación. Luego, cuando empezó a aceptarse la visión de la cultura como renunciamiento de lo pulsional y que la validez de los aportes que se estaban recibiendo no tienen por qué quedar circunscritos solamente al campo de la patología, el psicoanálisis entra a hacer contribuciones a otras disciplinas, como por ejemplo, la antropología, la sociología, la pedagogía.

En la 34ª Conferencia⁵, dice: **“Siento una fuerte tentación de guiarlos a ustedes a través de todas las aplicaciones del psicoanálisis a las ciencias del espíritu”**.

Esta es hoy mi tentación, o por lo menos mi deseo: Abrir un espacio de reflexión sobre la posibilidad de estas aplicaciones. Para ello, os voy a contar una experiencia, un esbozo de lo que puede ser una aplicación – operativa - del psicoanálisis a las ciencias de la educación a través de una forma específica de intervención: la supervisión de la tarea educativa de equipos de educadores que trabajan con menores tutelados en Residencias de la Comunidad de Madrid.

En estas instituciones, he podido apreciar cómo el educador, ante una escucha e intervención psicoanalíticas, va aprendiendo a observar, a reflexionar y a discriminar respecto a su relación con los niños y adolescentes a su cargo. El proceso que hace un grupo de estas características, tiene consecuencias directas en la percepción que tienen los educadores de sí mismos y de sus actuaciones educativas, e influye la convivencia en la Residencia.

Se impone la pregunta: ¿qué se aplica o con qué se opera? ¿Con un método? ¿Con una herramienta del conocimiento? ¿Con una técnica? ¿Con una teoría de la clínica? En este caso yo diría que lo que se aplica y con lo que se opera es con una forma de escucha en busca del conocimiento – emocional - de una realidad específica, ligada a la subjetividad y al sufrimiento.

¿En qué puede el psicoanálisis ayudar a los educadores, y en este caso específico a un equipo de educadores que trabaja con infancia en sufrimiento?

En el campo del acogimiento y protección a la infancia el psicoanálisis está dando pasos con lentitud, a pesar de las serias necesidades existentes. En esta área, las específicas condiciones de trabajo demandan la colaboración del psicoanalista como tercero – o cuarto – en un complejo sistema de intercomunicación. El sistema jurídico español va haciéndose cargo cada vez más de la defensa de los derechos del niño y la familia. Ante la evidencia de una situación de desamparo del menor – por incumplimiento de los padres de los deberes de protección hacia sus hijos, por no poder ejercer la parentalidad en forma adecuada o por maltrato físico – se ponen en marcha unos dispositivos para evitar que una situación de riesgo se convierta en verdadera desprotección, retirando al menor de la familia.

Las Residencias infantiles se crean como solución alternativa y temporal al medio familiar, llevándose a cabo en ellas un proyecto de intervención para el niño y la familia que garantice la reincorporación del niño en condiciones adecuadas u otras medidas en caso de que esto no sea posible. O sea que el menor pasa a una institución.

⁵ 34ª Conferencia de las “Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis”, (“Esclarecimientos,

aplicaciones, orientaciones”) 1932, Amorrortu, T.XXII.

Una vez que el menor pasa a vivir en la Residencia – se intenta que sea temporalmente mientras se incide para que se produzcan cambios que permitan su retorno a la familia – ésta es su hogar. Desde allí asiste al colegio, o al instituto o al taller, según el caso.

El personal de la Residencia está compuesto por: un director o directora, que es el tutor o guarda del menor ante la ley, y educadores que ejercen esta función especializada y que son, en su origen, de formación variada: los hay maestros, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales. Algunos trabajan por la mañana, o sea que desayunan con los chicos antes de que partan hacia los respectivos colegios. Se quedan en la Residencia por la mañana, donde muchas veces hay chicos que no fueron al colegio por enfermedad u otras razones, y comen al mediodía con los que regresan a esa hora. Otros educadores – la mayoría, trabajan por la tarde o sea que reciben – o van a recoger, según el caso – a los niños cuando vuelven de sus ocupaciones, acompañan al que lo necesita a actividades extraescolares, están cerca de ellos a la hora de jugar y de realizar las tareas que les encomiendan los profesores, meriendan y cenan con ellos, les leen un cuento a los más pequeños, conversan con los mayores. Trabajan hasta las 10 o las 11 de la noche. Antes de marcharse ellos, llegan los acompañantes nocturnos, que son a veces estudiantes de fuera de Madrid, que de esta forma resuelven su situación personal y laboral, o son becarios. También hay cocineras. En las macro - residencias, se agregan además otros trabajadores: asistente social, psicólogo, enfermero, médico, portero. En las Residencias territorializadas, que son pequeñas, chalets en general, estos servicios de asistencia los da la misma comunidad, ya que están localizadas en el mismo lugar de residencia de las familias (Leganés, Parla, Fuenlabrada, Móstoles)

La tarea del equipo de educadores de estas Residencias es ardua. Deben intervenir con los

menores – en su singularidad y en el grupo –, con los profesores de los colegios a los que asisten, con la parte de familia que les resta (normalmente uno o ambos padres faltan del hogar), con los Servicios Sociales Municipales, con los Servicios culturales y deportivos, los Servicios de Salud y un largo etcétera.

Los educadores se encuentran, como dijo Freud en la conferencia citada (34^a), buscando la senda entre **“la Escila de la permisión y la Caribdis de la frustración”**, o sea que tienen a su cargo una tarea imposible. Sólo Ulises pudo superar a esos terribles monstruos mitológicos, (hete aquí que eran femeninos en su origen) que se escondían en el Estrecho de Messina. El navegante que lograba escapar de la peligrosa Escila, perecía en el remolino que provocaba la furia de Caribdis. Y los educadores son valientes humanos, pero nadie equipara a Ulises...

Freud agrega más adelante: **“El análisis del maestro y educador parece ser una medida profiláctica más eficaz que el de los niños mismos y además son muy escasas las dificultades que se oponen a su realización”**.

No podemos decir que hoy por hoy sean escasas las dificultades para su realización, pero el psicoanálisis puede tender un puente, aunque no sea a través de la clínica directa.

Volvamos entonces a la pregunta que nos formulábamos: ¿En qué puede el psicoanálisis ayudar a un equipo de educadores que trabaja con infancia en sufrimiento? Educadores que sufren ellos mismos por las frustraciones, los sentimientos de impotencia que este tipo de tarea conlleva. Una de las formas, puede ser la de un trabajo grupal de supervisión. ¿Supervisión de qué? ¿Qué temas son objeto de la supervisión? Los que aparezcan, los que impidan seguir adelante con la tarea, los que confunden, los que bloquean. Reflexionar con los colegas sobre las situaciones difíciles, con la escucha específica de un analista, permite diluir algunas de las excesivas implicaciones emocionales que suelen traducirse en sentimientos

de impotencia y frustración personal. Es importante facilitar la comunicación, hablar de la ideología institucional casi nunca siquiera formulada, enfrentarse a las emociones que desata el trabajo grupal, a la rivalidad fraterna, a la competencia, a las fantasías omnipotentes versus la desilusión y la impotencia, al deseo narcisista de ser el perfecto educador y lograr sus objetivos, a la fantasía inconsciente de convertirse en la madre buena o el padre bueno, sustituyendo a los padres reales. Pero, por sobre todo, permitir elaborar los vínculos.

Os cuento que llegué a esta tarea en forma casual. Ocurrió que una colega y amiga, Esther Hidalgo, me llamó para decirme que le habían derivado dos niños, hermanos, desde una macro-residencia de un pueblo de la Comunidad de Madrid. Me preguntaba si me podía hacer cargo de la demanda de uno de los hermanos, y ella se ocuparía del otro.

La llamada pidiendo ayuda era del subdirector, pedagogo con formación en psicoanálisis, que era a su vez jefe de estudios. No había padres que se hicieran cargo. Nos preguntábamos: ¿A quién entrevistar? Hicimos ambas una entrevista con el subdirector de la Residencia para que nos cuente. Le preguntamos: ¿De quién es la demanda? Del educador referencial – el educador de la tarde – y otra educadora que también estaba muy relacionada con los chicos.

Entrevisté a esta pareja de educadores. Me contaron su preocupación, las quejas de los profesores, sus dificultades con el niño, la conducta bizarra que observaban en él, su historia (tal como figuraba en la ficha que le acompañaba a su llegada). Esto era un cambio muy grande de esquemas.

Recibir en terapia a un niño sin entrevistar a sus padres, sin conocer la historia familiar, su lugar en la familia, ni qué hablar de los mitos familiares... Un niño cuyos padres no demandan nuestra ayuda ni el niño mismo es consciente de que la necesita...

Después de este niño, vinieron otros y con cada uno se ampliaban los interrogantes. Poco

a poco nos fuimos dando cuenta de que los educadores nos necesitaban tanto o más que los chicos. No podíamos derivarlos a otro colega – como hacemos con los padres – porque la Comunidad de Madrid apenas se hacía cargo del pago de la terapia del niño o del adolescente y era impensable que se haga cargo de un trabajo con los educadores.

Entretanto la Dirección de la Residencia fue tomando conciencia de que estaban siendo ayudados de una manera diferente; que había acá un tipo de escucha y de intervención que les podía aportar mucho. El Jefe de Estudios se dirigió entonces a la Escuela de Educadores, lugar de especialización y formación permanente de este colectivo, ligada a la Comunidad de Madrid, y pidió que el próximo curso nos lo adjudicaran. Comienza a gestarse en ese momento la práctica que hoy les presento, la cual pasó de llamarse “curso” a ser una “Supervisión de la tarea educativa”.

Veamos primero algunos aspectos teóricos antes de escuchar algunas viñetas y pasar a la técnica:

La Supervisión Psicoanalítica de la tarea es un espacio y un tiempo en los que el equipo puede volcar sus esperanzas y sus frustraciones, donde puede oírse a sí mismo y ser oído, para comprender mejor sus dificultades y el origen de las mismas, de forma de poder buscar soluciones. Se lleva a cabo en forma grupal por varias razones:

- una razón de índole económica (la Escuela de Educadores, que lleva a cabo las actividades de formación de los equipos no podría hacerse cargo de supervisiones individuales);
- la demanda no parte de individuos sino del equipo como tal;
- la finalidad de la tarea educativa en la Residencia – en la que los menores conviven, prácticamente, con el equipo – impulsa a reflexionar sobre ello en el contexto grupal.

Se impone la pregunta: ¿qué es eso de Supervisión psicoanalítica de la tarea educativa? ¿Nos referimos a una actividad terapéutica, formativa, educativa? ¿Es terapia de grupo? ¿Es análisis institucional? ¿Es dinámica de grupos? ¿Es una clase de teoría psicoanalítica? En realidad esta supervisión conlleva y superpone dos de las tareas que Freud, en 1937⁶, definió como profesiones imposibles: analizar y educar. Si cada una de estas tareas es en sí imposible, ¿qué cabe esperar cuando se presentan ambas como necesidades ineludibles, apareciendo a menudo mezcladas?

¿Y en qué consiste esta tarea educativa específica? La función del educador especializado es muy compleja, en tanto está en juego la inserción social y profesional de los menores. La pedagogía especializada se dirige a una persona en su globalidad y son inúmeros los aspectos de la tarea de estos educadores: deben conducir, guiar, o sea ser agentes de cambio; deben comprender, acompañar a los menores creando y operativizando para ellos un proyecto individual, más proyectos grupales insertos en un proyecto institucional que forma parte – o debería formarla – de un proyecto multidisciplinar que incluye a toda la familia.

Uno de los objetivos de la supervisión es que los participantes logren la integración teoría y práctica. En la operativización de este objetivo se plantea la mayor dificultad de esta tarea específica, la cual, si no se aborda, puede entorpecer su consecución. Se trata de integrar – ¿sería posible? – la teoría psicoanalítica con la práctica educativa. O sea que hay que operar en dos monedas, conversión mediante. Esta conversión es tarea de los educadores y no se puede llevar a cabo sin una elaboración previa del material supervisado. La supervisión funciona como un proceso tendiente a incrementar la reflexión de los educadores, tanto en forma

individual, como a nivel de grupo, de equipo institucional.

Uno de los cuestionamientos que se imponen en estos equipos es respecto al concepto de educar. Cualquier educador debería reflexionar al respecto, pero en el caso de estos equipos es imprescindible, de la forma en que lo es en una pareja de padres. Los padres son, en el mejor de los casos, dos: en este caso son un grupo de 10 – a veces de 30 personas– ejerciendo funciones ligadas a la parentalidad. No habrá un acuerdo, pero es necesario darle vueltas a este concepto: Pensar en qué es educar; qué es ser educador en su especie, su rol, sus expectativas, su deseo. Pensar en los menores a su cargo y sus expectativas, sus subjetividades, sus momentos en el desarrollo, su salud mental, sus recursos intelectuales y sobre todo, afectivos.

Está claro que este tipo de supervisión trae consigo dilemas, y no estará de más nombrarlos:

- Dilemas filosóficos (¿ideológicos?) planteados por multiplicidad de encuentros y desencuentros:
- Existen diferentes objetivos, esquemas referenciales, técnicas y expectativas, en los tres vértices del triángulo: educador, supervisor, institución; hablamos del deseo, o de los deseos, como nos ocurre en las terapias de niños.
- el doble rol asignado al supervisor: terapeuta y formador, roles que son mutuamente excluyentes. ¿En qué centrarse? ¿En el educador y su inconsciente? ¿En sus intervenciones educativas? ¿En el grupo?
- ¿En su rol – también incierto -, medio educativo, medio parental y lo que esto les moviliza? ¿En las frustraciones que

⁶ “Análisis terminable e interminable”, Amorrortu, T. XXIII.

su tarea diaria conlleva? ¿En el conocimiento de la subjetividad de estos chicos, que sufren la separación de sus familias a posteriori de otros tantísimos sufrimientos dentro de ellas?

- Dilemas técnicos: ¿Cómo supervisar analíticamente una tarea educativa? Esta es la demanda manifiesta pero, ¿es esto lo que se hace? ¿O es que la escucha psicoanalítica favorece la comprensión de la tarea educativa y lo que ésta les significa? ¿Qué sistema se pone en funcionamiento? Es un complejo sistema de intercomunicación con transferencias / contratransferencias tan entrecruzadas que pueden resultar enmarañadas si no se despejan. En lo manifiesto: Supervisor / Educadores, pero subyacen y participan los chicos, sus familias, la institución. Se crean innúmeros hilos que se entrecruzan, creando una complejidad transferencial que no puede ser trabajada como en un análisis, pero tampoco puede ser eludida. Para intentar imaginar esto, podemos compararlo – en su diferencialidad – con un grupo de supervisión psicoanalítica, aunque en éste los integrantes del grupo son personas analizadas, y además se trata de supervisar una tarea – individual - analítica (o sea que se opera en la misma moneda). En otros aspectos lo podemos comparar con nuestras entrevistas con los padres de nuestros pacientes niños y adolescentes, en tanto no eludimos abordar lo inconsciente que aparece, pero nos cuidamos de mantenernos en lo posible en un nivel preconsciente-consciente, sin promover un trabajo transferencial, a pesar de que la transferencia está allí, existe, y se toma en cuenta en tanto alianza de trabajo, o sea en sus aspectos menos regresivos. También actúa la transferencia en la relación

menor / educador, en tanto hay desplazamiento del modelo de relación establecido previamente con el entorno familiar.

En la población específica a que nos estamos refiriendo, hay además una declinación de la función paterna y es común que los padres hayan resignado su autoridad, o hayan sido desposeídos de ella. Su palabra está desautorizada y esta desautorización se desplaza al ámbito de la residencia.

Si la tarea nuestra con padres es clínica, si la supervisión de colegas es clínica, esto de lo que hoy hablamos también lo es.

La vida en la Residencia está marcada por una serie de vínculos entrecruzados. La tarea grupal está cargada de emociones, que pueden bloquear pero que, nombradas, elaboradas, pueden enriquecer. Decía Pavlovsky: “No hay pensamiento más valioso que el que los individuos producen en grupo”. “Un grupo desarrolla su máximo potencial creativo cuando cada individuo ha interiorizado el pensamiento común del grupo (la ideología) y además la singularidad de cada miembro individual (la antiburocracia)”⁷.

Una viñeta para que podáis escuchar a un grupo trabajando:

Es la 7ª supervisión de la serie anual, en una Residencia territorializada. Llego temprano. Al mismo tiempo que yo, llega la educadora A, arrastrando – prácticamente – (o siendo arrastrada) por Z. Este pequeño de 7 años, africano de piel negra, adoptado junto a su hermano mayor por una familia española, está hace poco tiempo en la Residencia. A. me cuenta que los tiene agotados. Así como su familia adoptante no pudo con él, enviándolo a la Residencia, el equipo siente que ellos tampoco pueden. Se

⁷1 Prólogo de Eduardo Pavlovsky al libro de Carlos Martínez: “Fundamentos para una teoría del psicodrama”, Editorial Siglo XXI.

muestra vivaz, brillantemente inteligente, agresivo. Arma escándalos en los colegios, de los cuales termina siempre expulsado. Exige atención individualizada, constante.

Z que ha estado escuchando la conversación, se me acerca y me dice:

Z Te habrá dicho que soy muy malo, ¿verdad?

[No. Me dijo que tienes poca paciencia en cada cosa que haces y te dispersas mucho. Y que dices ser superdotado]

Z No. Yo no me creo superdotado. Sólo inteligente. Y lo que me pasa es por mi historia. [¿Tienes una historia muy dura?]

Z Dura, no. ¡Horrorosa! ¡Terrorífica! Pero no te la puedo contar porque mis padres no me lo permiten. Es secreto.

Cuando comienza la reunión del equipo, todos los integrantes están de acuerdo: quieren hablar de Z.

B (educadora referencial de Z) Me crea tanta ansiedad... Lo peor es que veo tan poco futuro, que eso me impide trabajar bien. Creo que no vamos a conseguir nada.

A (la que le trae del colegio) A mí me da dolores musculares... y me genera mucha ansiedad.

C No sé cómo tratarle para que no termine en un episodio agresivo.

D ¡Que la única forma de contenerlo sea acostarlo boca abajo y sujetarlo!

E La sensación es de impotencia y agresividad. Y me desconcierta, porque es tan inteligente, que lo capta todo. Me gustaría que veamos cómo él puede vivir esto.

F (director) Sí. Ver esto. La impotencia. Lo que más me preocupa es la familia: los padres. Qué es buen comportamiento para ellos. Y cómo trabajar con los padres. [¿Reciben los padres algún tipo de atención? ¿Cómo vino a dar a esta Residencia?]

Hay una terapeuta que trabaja semanalmente con los padres. Z. estuvo antes en otra residencia en un pueblo de la Comunidad. Unos chicos tiraron unos cócteles molotov al patio y le dijeron a Z. que los coja. Z. se quemó la cara. Se juzgó como racismo. Intervino seguramente el Defensor del Menor.

[Recojo sentimientos de impotencia, agresividad y de temor a las consecuencias de su agresividad, suya y de Z. Les señalo que temen no ser efectivos y por otra parte temen no poder contenerle]

(Pido a B, su educadora referencial, nos muestre una escena de la vida de Z. en la Residencia y las dificultades con que los enfrenta).

B Veamos la hora de estudio. Si no se le sujeta... Ayer, a la hora del estudio, no tenía planes de estudiar. (Montan una escena, en la que se ve claramente un niño que quiere jugar y una educadora que quiere que estudie)

Recojo, de la escena: [En los soliloquios, desde el rol de Z., decías: "Quiero que la educadora venga" ¿Qué pensáis de esto?]

A Creo que tiene miedo de quedarse solo. No se suelta la mano en la calle.

F Aquí, cotidianamente, nos tiene hipotecados. No nos funcionan estrategias que funcionan con otros. Con él, nos vaciamos. Lo que necesita es tenernos con él. Pero él nos necesita para lo que él nos necesita: que le cojas la mano, que le leas un libro y le permitas apoyarse en tu hombro.

- B Muchas veces yo me siento utilizada. Cuatro chicos esperando a que les ayude con los deberes, y yo con el Zetita...
- D Cuando estoy con Z. me parece que estoy con un niño en la etapa de la oposición.

[Habláis de oposición, de inmadurez, de miedo a estar solo, de necesidad de ser cuidado. Pero este niño asustado os asusta, os desconcierta]

(A partir de este momento empieza el equipo a pensar a Z. desde sí mismo, desde su subjetividad. Vemos cómo repite compulsivamente el hacerse expulsar, en tanto se pegotea. Hablan de su madre. Dicen que es manipuladora, y de pronto comprenden que es un niño asustado, que no ha salido de un tipo de relación dual. Piensan que deberían bajar el nivel de exigencia intelectual y centrarse en lo vivencial y el vínculo).

En este modelo de supervisión a que me refiero, se reúne un equipo que trabaja con menores protegidos, con un psicoanalista, en un encuadre fijo de dos a cuatro horas, quincenal o mensual en la Residencia.

La finalidad es la de permitir la concienciación y la posterior expresión y elaboración de las dificultades, intrínsecas y extrínsecas a la Residencia, que entorpecen la tarea – educativa – que deben llevar a cabo los miembros de los equipos de estas Residencias.

Por lo tanto, los pasos serían los siguientes:

- tomar conciencia de las dificultades
- poder verbalizarlas
- hacer un proceso de comprensión y elaboración tomando en cuenta varias vertientes: 1) lo que le ocurre al chaval; 2) lo que le ocurre a la Residencia (institución) como consecuencia de ello; 3) cómo lo vive el equipo y cada uno de sus integrantes.

Todo esto debe resultar – para ser efectivo – en acciones que abran los círculos de repetición. (Recordar el ejemplo anterior. Contar que a partir de su elaboración, empezaron a jugar con Z. Y hasta invitaron a su madre tardes determinadas, a venir a jugar).

Las dificultades a las que hacía referencia son las que entorpecen la tarea del equipo con los menores y con sus familias. Por lo tanto, la elaboración de las mismas deberá concretarse en actos educativos.

Llamaba a estas dificultades intrínsecas o extrínsecas a la Residencia, y voy a nombrar algunas:

A) Intrínsecas:

A cada educador: su subjetividad, su personalidad y las características de la misma. Por ejemplo, si es una persona con características obsesivas, se sentirá bombardeado por las exigencias constantes de cambios. Si tiende a no controlar acontecimientos, se puede ver desbordado por los chicos. Si es una personalidad narcisista, sufrirá de heridas constantes, ya que es difícil sentirse buen profesional en su tarea cotidiana. Si tiende a la omnipotencia, se estrellará con la impotencia a cada paso. Este es el punto álgido, lo que debemos afrontar con más cuidado. Si siempre en una tarea grupal debemos cuidar a los integrantes – y hay que ser realmente muy cuidadosos -, en ésta en particular hay que estar con antenas conectadas muy sutilmente. No olvidemos que no podemos, dadas las circunstancias, elegir la composición del grupo, que viene dada. (Cuando abordemos la técnica me extenderé un poco en los medios de que me he valido para sortear este tipo de obstáculos). También están las dificultades intrínsecas a su formación: los hay maestros, psicólogos, asistentes sociales, sociólogos. Esto complica la tarea, porque parten de esquemas referenciales diferentes, y de deseos diferentes.

A la Residencia misma (su constitución y características), por ej. Puede ser una Macro-residencia o una Residencia Territorializada, cada cual con sus dificultades específicas. El equipo de una macro es muy grande, con lo cual las características del grupo serán muy diferentes y la técnica - y los resultados esperados – serán también otros.

A los chavales (sus edades, sus historias, sus subjetividades, sus recursos)

B) Extrínsecas :

El aparato o sistema con su organización y sus expectativas: el desarrollo mismo de las capacidades del grupo puede entrar en conflicto con los intereses y/o valores de la institución y crear resistencias de la organización hacia la tarea del equipo. (Ejemplo del equipo de una Residencia enfrentado a la Administración, porque ésta no estaba de acuerdo con que “pierdan el tiempo” trabajando con las familias, en tanto el equipo estaba convencido de que no había otro camino que hacer un buen trabajo con las familias para poder devolver a los chavales a las mismas)

C) La familia, que es tanto de dentro como de fuera. A ella pertenecen los chavales y a ellas deben volver (en el mejor de los casos). Todo lo antedicho trae como consecuencia que se planteen problemas de diversa índole: teóricos, metodológicos, clínicos, epistemológicos.

1º - Problemas teóricos:

- la definición del campo de pertenencia de esta Supervisión (me extenderé luego sobre este punto);
- la “traducción” de los idiomas: la escucha y la formación teórica son psicoanalíticas; la práctica será educativa.

2º Problemas metodológicos respecto a las condiciones que hay que establecer para que:

- se estimulen los procesos asociativos
- se llegue a un conocimiento y/o comprensión más profundos de los propios procesos
- se mantengan las reflexiones en el nivel profesional
- se eviten las regresiones que, a nivel profundo, se producen en una psicoterapia.

3º - Problemas clínicos:

- lograr una transferencia que es alianza de trabajo, sin entrar en los aspectos más regresivos
- la búsqueda del sujeto-profesional, privilegiado por la composición del grupo
- la contaminación que producen otros sujetos, que, si bien no forman parte del grupo, son objetos que también movilizan, en su proceso, al proceso grupal.

4º Problemas epistemológicos, que habrá que dilucidar, como por ejemplo, las transformaciones que pudiera introducir en el psicoanálisis el estudio de esta aplicación específica del mismo.

Retomando el hilo de los problemas teóricos, y en relación al campo de pertenencia de esta supervisión, deberíamos plantearnos lo específico del deseo que entraña y los puntos de encuentro y desencuentro entre:

- el deseo de enseñar
- el deseo de analizar
- el deseo de supervisar

¿Es la supervisión de la tarea educativa un furor sanandis o un furor educandis? ¿O deseo

de militar a favor del psicoanálisis? ¿O deseo de establecerse como modelo identificatorio para los educadores?

Y por otra parte, ¿se puede concebir ser analista sin la transmisión a otros? ¿Será ese el deseo que mueve a un analista a emprender la tarea de la formación y supervisión? En los “4 discursos” Lacan definió a la posición del psicoanalista como incompatible con la del maestro. Entonces, los analistas que enseñan en la universidad, ¿tienen disociado su deseo? El hecho de ser uno analista, ¿no aporta y no cambia nada en la transmisión teórica? No me parece equivalente la transmisión del psicoanálisis por un analista a la de un profesor que sabe psicoanálisis. En la transmisión del psicoanálisis, aún teórica, ocupa un importante lugar lo vivencial. La demanda creciente de formación y supervisión de personas que trabajan con el sufrimiento a un psicoanalista, me parece legítima en tanto produce efectos personales, por el trabajo psíquico que comporta. Y en el trabajo que ellos hacen con niños, estos efectos se revelan como muy valiosos.

Partimos entonces de la hipótesis de que se puede transmitir el psicoanálisis a gente que no es psicoanalista, de manera que esa gente haga una experiencia subjetiva; eso les lleva a una puesta en cuestión personal, que no está lejos de lo psicoanalítico y permite una apertura a una forma de experiencia que funda una práctica.

Por ejemplo, sobre el fin mismo de una sesión de tres horas de trabajo, en el cierre de la misma, dice una integrante de un equipo que le

gustaría pensar con sus compañeros respecto a algo ocurrido, que la tiene angustiada y sin saber qué hacer. Cuenta entonces algo que ocurriera unos días antes en la Residencia y que la dejó impactada. Era una escena de fellatio entre dos chicos, en presencia de casi todos los menores de la residencia, que participaban voceando y gesticulando. Esto lo retomo al principio de la sesión siguiente y aprovecho para teorizar sobre la perversión y el papel del testigo para el placer del perverso.

Decíamos que un primer paso sería tomar conciencia de las dificultades. No nos referimos en este momento al concepto freudiano de hacer consciente lo inconsciente, aunque esto no esté fuera de nuestro cometido, lo que queremos conseguir es una reflexión verdadera. Hay un proceso de pensamiento – y muchas veces es a esto a lo que se le llama pensar – que es estereotipado y que se mueve en un círculo vicioso. Hay otro proceso de pensamiento – y también a éste se le llama frecuentemente pensar – que reemplaza a la acción. José Bleger, que se ha detenido a analizar el pensamiento, dice que estas son formas distorsionadas del pensar, convertidas en pautas culturales que forman parte de nuestro arsenal ideológico. Este tipo de pensamiento – formal – controla, reprime y bloquea al pensamiento creador. Según Bleger, pensar de verdad equivale a “abandonar un marco de seguridad”⁸. El acto de pensar de esta forma, que nosotros llamaremos “reflexionar”, lleva a una gran movilización, ya que en este punto entra también lo emocional en escena. Bleger lo dice así: “No se puede remover el objeto sin remover y problematizarse uno mismo”.

Decíamos también que, previa concienciación, tenemos como finalidad la expresión y posterior

⁸ Conferencia pronunciada en 1961 ante la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia

de Grupo y publicada en “Temas de Psicología”, Ed. Nueva Visión

elaboración de las dificultades que entorpecen la tarea de los educadores. Para que pueda haber expresión y elaboración es necesario que haya una atmósfera facilitadora de la misma. Esta atmósfera facilitadora es imprescindible, pero en sí misma no es suficiente. Necesita un encuadre y una técnica adecuados.

La práctica de la supervisión

Las técnicas empleadas por el supervisor del equipo se dirigen en un primer momento a crear, mantener y fomentar la comunicación, que va adquiriendo un desarrollo progresivo en forma de espiral. De esta manera el equipo aprende, se comunica, opera y se alivia de las ansiedades.

En la supervisión, el equipo aprende sobre sí mismo, pero también sobre el grupo de menores. Al comunicarse los miembros entre sí, aprenden a comunicarse con los menores y también a crear, mantener y fomentar la comunicación con y entre éstos.

Los objetivos de la supervisión estarían fundamentalmente basados en la demanda y comprenderían:

1. La reflexión sobre instrumentos teóricos que permitan
 - a) pensar al menor desde SU subjetividad
 - b) ubicar el lugar que ocupa en su familia
 - c) valorar sus recursos.
2. La reflexión sobre el efecto emocional que tiene sobre los educadores este tipo de relación con los chavales
 - a) ubicar sus propias limitaciones frente a las fantasías omnipotentes
 - b) el lugar de cada uno
 - c) el deseo del educador; los otros deseos.
3. La reflexión sobre los recursos con que se cuenta:
 - a) personales, de cada integrante del equipo;
 - b) interdisciplinares: el trabajo de equipo;
 - c) de trabajo con la familia y de decisión sobre quién y con quién trabajar;

- d) de comunicación empática con el/la menor
- e) para satisfacer sus necesidades, no así sus deseos (fuerte tendencia de los educadores).

La supervisión de su práctica enriquece al educador, al permitirle adentrarse en la complejidad de su función y teorizar sobre ella. Por otra parte, analizar casos particulares, le permite escapar de la automatización y la rutina, apreciando las diferencias individuales, y pudiendo delimitar en cada caso hasta dónde ha de llegar su función como educador y qué variaciones puede encontrar en su práctica, reconociendo sus propias limitaciones. Muchas veces, pensando de esta forma, encuentra el educador que hay otros profesionales que pueden acudir en su ayuda.

Intentaremos adentrarnos en una forma posible de llevarla a cabo. Por lo general la supervisión de la tarea educativa responde a una demanda formulada por un equipo de Residencia – a través de su director/a – a la Escuela de Educadores. El supervisor visita la Residencia y entrevista al grupo en la misma sala donde se harán los encuentros. En mi experiencia, las demandas son variopintas. El equipo pide, sobre todo, información. A veces, pide recetas. Pero no importa lo que el equipo pida. En nuestra escucha y en nuestro saber hacer está el poder reconvertir la demanda.

Se puede discutir el lugar del educador, la ideología de la institución, estudiar las líneas de desarrollo, la familia y los tipos de familia; decidir grupalmente lo que debe y no debe contener el informe, cómo se elaboran hipótesis, cómo y quién realiza las intervenciones: la primer entrevista, decisión de plazos y actuaciones y mil ideas más, de acuerdo a las necesidades del lugar y del momento.

Os cuento una posible forma de trabajo que no tiene por qué ser un modelo, ya que, como en la clínica con nuestros pacientes, cada analista tiene un estilo personal y propio.

Primer encuentro:

- **Presentación de cada uno,** y la explicitación de sus expectativas respecto a estos encuentros. Doy el ejemplo presentándome yo misma: mi nombre, mi profesión, el origen de mi acento, que siempre les llama la atención, mi interés personal por la educación. También les cuento, aunque parto de la base de que ya lo saben, de quién ha provenido la demanda y mi comprensión de lo que ésta implica. Planteo brevemente el encuadre: libertad para expresarse, respeto y ausencia de juicio en la escucha, exigencia de secreto, condiciones, frecuencia de los encuentros. A partir de allí, les digo que quiero oír sus voces, escucharles uno a uno, conocer sus nombres, su función en ese centro, y sus expectativas en relación a esta tarea que hoy iniciamos. Esto marca, desde el principio, una forma de trabajo, de participación y de compromiso personal en la reflexión grupal. También sirve para que los participantes perciban, desde el primer contacto, una forma – silenciosa, reflexiva, respetuosa – de escuchar y ser escuchados. Esta forma de escucha “encuadra” y define específicamente este trabajo en el que, en última instancia, lo que puedo hacer desde mi posición es escuchar lo dicho y lo no dicho, interrogar sobre lo no dicho, conducir la mirada hacia lo oculto.

- En un segundo momento hago **una devolución de lo escuchado** y esto conduce, generalmente, a la reformulación de la demanda.

Un ejemplo: En una Residencia a la que asistía, a demanda del equipo, para iniciar una supervisión, cuentan los integrantes del equipo que han llevado a cabo varios cursos de formación, los cuales no les han servido. Al formular sus expectativas, dicen que esperan aprender y que éste curso sí les sirva. En la devolución recojo esto y les digo que sólo puedo escuchar – eso sí, mucho, todo lo que pueda – y devolver lo que oído; puedo abrir un espacio de reflexión en el que podamos pensar juntos, poner mi escucha y mi profesionalidad a su servicio, pero fuera de eso es muy poco lo que puedo hacer. Esto hizo que, de forma casi automática, se

produjera un cambio en la demanda, que se fue reformulando en el grupo.

Otro ejemplo: En un primer encuentro, una participante manifiesta sus expectativas de esta forma: “Me gustaría que se nos quitara el miedo a la supervisión”. En la devolución de lo escuchado como expectativas del grupo retomo lo expresado por ella y pregunto por todos los temores que esta tarea puede despertar. De esta forma queda aprovechado este emergente para revisar ansiedades. Aparecen así: el temor a mostrar los errores, a ser juzgados, a que descubran los chavales que ellos no saben, a no ser coherentes en el momento de la intervención con éstos, a quedar en evidencia ante los otros educadores...

- Viene entonces el tercer momento, que sería el de **la reformulación de la demanda del equipo.**

Un ejemplo de reformulación de la demanda, podría ser: “Entiendo que el grupo me demanda: un espacio de reflexión, de discusión y de debate; analizar la propia intervención; y también teoría, que ayudando a la comprensión, ilumine el camino”. Permito entonces que aclaren, corrijan agreguen, etc. a la reformulación.

- Viene entonces el cuarto y último momento, que es el del **cierre de la sesión**, que consta de dos ítems. Pido que formule cada uno: Lo que se lleva (como reflexión) del encuentro de hoy; y qué espera del próximo (o sea, que busco el compromiso personal).
- Como ejemplos de respuestas, he recibido: “Lo que me llevo es sorpresa”; “Poder pensar quiénes somos y cómo trabajamos”; “Reflexión. La oportunidad de poder escuchar a mis compañeros”; “Grato. Diferente. Quiero más de lo mismo”.

En base a esta primera sesión, organizo la próxima.

A partir de ese momento, cada supervisión constará de:

1 – Formulación, por parte de cada uno, de reflexiones que se le hayan presentado a raíz de la supervisión anterior. Puedo traer yo misma alguna, si lo creo conveniente.

2 – Pregunto si hay alguna urgencia, o si podemos abocarnos a lo programado al fin de la sesión pasada cuando plantearon sus expectativas.

3 – Comienza el trabajo del grupo, según lo que se está dando. Puede ser, por ejemplo, la presentación de un caso práctico, si esto fuera lo demandado. Si percibo que esto provoca angustia, cosa que puede ocurrir en los comienzos de un grupo, puedo proponer que traigan un caso “inventado”. En general no doy indicaciones en cuanto al contenido del encuentro ni propongo ninguna metodología. Los objetivos dependen directamente del análisis de la demanda.

Por ejemplo, en el primer encuentro con el equipo de una macro-residencia, con un equipo de 18 personas que había pasado malos ratos por una dinámica de relación muy difícil, intuía que se sentirían perseguidos – tanto por mí como por los compañeros – al tener que traer una preocupación real. Como lo que transmitían como angustiante era la problemática que les planteaban algunos de los chicos pero nadie estaba dispuesto a contar sus propias dificultades, propuse que alguien traiga para la próxima supervisión – que sería la primera - un caso difícil, aunque fuera inventado. Una educadora se ofreció a ello y trajo un caso “inventado” – paradigmático – de una chica de 13 años que ingresa a la residencia: “Es multiproblemática, no se expresa, no se interesa por el estudio, plantea todo tipo de interrogantes respecto a la intervención”. A partir del análisis de este “caso”, que hicimos a través de detenernos en varios aspectos – historia familiar, lo es-

colar, lo social, lo intra e intersubjetivo, el impacto afectivo en los educadores – los participantes no necesitaron ya inventar casos y se atrevieron a consultar sus dificultades reales.

4– Desglose del caso, para su mejor comprensión: buscamos formas de revitalización de la empatía y de alivio de tensiones – y culpas - a través de juegos de roles y dramatizaciones.

Por ejemplo, un educador cuenta en el grupo su sensación de fracaso ante una nueva adolescente que llega a la Residencia. La primera entrevista con esta adolescente había dejado al educador referencial con mal sabor de boca. Se sentía frustrado, descontento. Sentía que no había llegado a ella y a la vez no se le ocurría qué otra forma de actuación podría haber adoptado.

Hicimos entonces un juego de roles dramatizando la recepción de una chica nueva en la Residencia. En el soliloquio posterior al juego de roles, la “menor” dice que se siente fatal, que no entiende qué quieren de ella, que no sabe qué hace aquí sentada con este señor, etc. Esto permite recrear la escena – la recepción de la chica– de otras formas, tomando en cuenta, empáticamente, lo que desde el rol ella dijo sentir.

En un segundo momento de este ítem, hacemos una revisión del tema desde la teoría, buscando lo que aclare y permita una mejor comprensión. Por ejemplo, cuando explican los educadores que, ante el caso de una niña que ingresa – con todo el sufrimiento que le implica la separación de su familia – ellos temen frustrarla, y querrían contentarla en lo posible, se da la posibilidad de aclarar teóricamente la diferencia entre Principio del placer y principio de realidad, y cómo la frustración es necesaria y estructurante, en tanto permite conducir a los chicos al principio de realidad.

5 – Reflexión grupal. Si es necesario, se hace un juego de simulación para la toma de decisiones.

6 – Cierre, que consta normalmente de dos partes, en que cada uno expresa: qué me llevo y qué expectativas o demandas tengo para la próxima supervisión.

Desde el punto de vista de la técnica de trabajo, ésta variará en función de las características del grupo. Una de las variables que más inciden es el número de participantes. En un grupo de Macro-residencia, que puede ser de 20 personas, se podrá a veces trabajar en subgrupos y luego revertir las reflexiones al grupo total para sintetizar entonces la reflexión general. En cambio en una Residencia Territorializada, con un grupo pequeño, habrá una dinámica más intensa y probablemente cambios más profundos.

Os cuento una pequeña viñeta de un grupo de Macro-residencia para que podáis ver la multiplicidad de factores que inciden – que bombardean afectivamente, diría – a un grupo de estas características:

Ejemplo: En la Residencia viven 46 menores, de 4 a 18 años (y alguno mayor, porque han llegado magrebíes indocumentados, que ocultan su mayoría de edad para ser recibidos). La mayoría son adolescentes. Están distribuidos en 4 grupos (por fratrías), con 2 educadores en cada uno. Hay 8 educadores por las tardes, 2 por las mañanas, más el personal de la noche y de los fines de semana.

Participan del grupo, por propia elección, 12 personas: 7 mujeres y 5 varones, de los cuales

- 4 son educadores referenciales (3 psicólogos y un sociólogo),
- la directora (psicóloga),
- el subdirector (maestro),
- la encargada de personal (trabajadora social),
- la trabajadora social,
- la psicóloga
- un educador de fin de semana.,

- una educadora de apoyo (trabajadora social) y
- un educador de apoyo (psicólogo y maestro)

La demanda: Me piden la **supervisión de la intervención con adolescentes**. También quieren hablar de **sanción y castigo**. Dicen que hay pesimismo en el equipo. Cuando indago un poco más, me cuentan que han pasado 36 educadores en los últimos tres años.

En las palabras de un educador: “Los chavales estos han tenido tan mala suerte en la vida que pierden desde que han nacido. Y aquí, en los últimos 36 meses, han pasado 36 educadores. Queremos darles vínculos algo estables, pero... Mi ilusión es contar con que haya un educador en un grupo por lo menos dos años. Pero es un sueño”.

Dice la directora: “Ellos, que les cuesta tanto tener confianza... se va una persona con una parte de ellos”

Cuando les pregunto cómo viven esto, hablan de desaliento, de angustia y de falta de confianza entre los compañeros. En los grupos de chavales, también hay mucho desencuentro y les crean grandes problemas. También los ven desmotivados. Cuenta el educador de fin de semana, que si él no les propone alguna salida, ellos no muestran ninguna motivación y podrían quedarse todo el fin de semana echados mirando televisión.

Puedo mostrarles entonces el pesimismo general en la Residencia, el del equipo y el de los chavales, la falta de confianza en unos y otros y entre sí; la falta de motivación de todos. Esto nos lleva a interrogarnos sobre el deseo: primero el deseo de los chavales. Vemos que no hacen una pequeña reunión cuando regresan el domingo del paseo para recoger lo vivido y programar la próxima salida. También podemos interrogarnos por su deseo: ¿qué chavales, qué compañeros, qué Residencia deseamos?

Podemos utilizar técnicas de ayuda, técnicas psicodramáticas en general:

A – para ayudar a asumir la ambivalencia: varios auxiliares, c/u representando una parte diferente de lo que le ocurre al protagonista.

B – para fomentar la empatía, inversión de roles con los antagonistas.

C – para favorecer la autoconfrontación, la técnica del espejo

Parto de esta base: Así como cada psicoanalista crea su práctica y reinventa el psicoanálisis, definiendo la idea de que el psicoanálisis no puede dissociarse de la trama social que lo porta y que es válido –y valioso – hacer una transmisión y valerse de esta particular escucha y comprensión, como aporte al medio educativo y social

Para terminar, voy a citar a Cornelius Castoriadis que, en 1977, finalizaba un artículo, diciendo:

*“La historia del psicoanálisis no está terminada, si bien es posible que se termine antes de lo que se cree. (Y más adelante): El resultado final depende de factores que superan, con mucho, a los psicoanalistas, pero también de lo que los analistas **hagan y hayan de hacer** en la situación en que, quiéranlo o no, se encuentra. Y, para comenzar, en la medida en que comprendan finalmente que, si bien apuntando a lo que hay de menos social e incluso de asocial en el sujeto, el psicoanálisis mismo, como pensamiento y actividad, no puede ser sino social.”⁹*



***Sobre la autora:** Susana Kahane –

Psicoanalista.
Associate to the Institute of Education, University of London
Psicoterapeuta reconocida por FEAP
Exdocente y Miembro asociado de AECPPNA
Co-autora de El quehacer con los padres, HG Editores, Madrid, 2010

⁹ Cornelius Castoriadis, 1977. Artículo publicado en “Psicoanálisis proyecto y elucidación”. Nueva Visión.1992.

5 PADRES E HIJOS

5.1 RITMOS PSICBIOLÓGICOS DEL LACTANTE Y ESTABLECIMIENTO DE LAS PRIMERAS RELACIONES. * POR CARMEN DE LA TORRE GORDO **

El recién nacido nace preparado biológicamente para adaptarse a un mundo desconocido, pero solo no puede hacerlo, necesita de **un otro** sin el que no podría progresar en su evolución. Por eso, el bebé humano a diferencia de otros mamíferos nace inscrito en una organización familiar, “**Ambiente Facilitador Humano**” (Winnicott 1968), que le va a acoger y a ofrecer un lugar en el que pueda desarrollarse como sujeto; es decir, nos constituimos como sujetos **en la relación con el otro**, en realidad con el deseo del otro.

Los padres son desde el principio, quienes ofrecen y sostienen **un lugar y una relación singular con continuidad** en la que se desarrollará su futuro hijo.

Por esto es importante, que los pediatras y facultativos que atienden las enfermedades físicas de los niños, tengan en cuenta las vicisitudes en la crianza del recién nacido, ya que al hablar con los padres no hay que perder la perspectiva de la función tan importante, que éstos cumplen.

En las próximas páginas vamos a tratar de exponer cómo crece el bebé durante el primer año de vida en la relación con sus padres.

Partimos de un proceso de gestación bueno sin complicaciones, del que nace un bebé sano. Pero el bebé antes de nacer está presente en la vida de sus padres: en su pensamiento y en la realidad. Las ecografías y el seguimiento exhaustivo del embarazo, los libros sobre la crianza, los movimientos del feto dentro de la madre, y sobre todo el deseo de ser padres, permiten a cada uno de ellos construir “**un be-**

bé imaginario” diferente para cada uno. La madre desde la más extrema intimidad, ya que “de forma concreta y real uno forma parte del otro”. El padre desde otro lugar con sus deseos, temores, expectativas y la traducción que la madre le va haciendo de sus sensaciones corporales; percepción de movimientos, hipo.

El feto tiene sus propias sensaciones y **todas las necesidades básicas cubiertas, alimento, cobijo y protección**, con las que ya desde antes de nacer se va constituyendo y preparándose para el encuentro con el otro.

Durante el embarazo, los padres se preparan para poder dar continuidad al bienestar del bebé después de nacido, “nada puede salirse de lo previsto”.

Nace el bebé ¿y qué ocurre? Todo lo previsto y tranquilo es imprevisto y movido. La madre se está recuperando del parto física y psicológicamente y además aparece la (pre)ocupación de atender al bebé como es debido.

El recién nacido a su vez pierde la certeza de la protección y el alimento incondicional y pone en marcha su propio equipo biológico para poder sobrevivir en el nuevo mundo, llora, reclama y consigue la aproximación del adulto que le atiende: ¿tendrá hambre, frío, estará incómodo? ¿Cómo sabe el adulto cuidador, qué necesita el bebé?

La función materna supone un alto grado de identificación con el bebé sin perder el criterio de realidad propio del adulto. Aunque hablamos de funciones, más frecuentemente sigue siendo la madre quien se hace cargo del bebé.

La función materna supone un doble movimiento psicológico:

- 1) Acercamiento emocional, que implica sumergirse en el mundo caótico del recién nacido identificar sus señales y traducirlas “mágicamente” para atender sus necesidades y entender que le está pasando.
- 2) Separación emocional del recién nacido que supone activar las capacidades adultas de cuidado y ejecutar las conductas necesarias que atiende las necesidades del niño.

Este doble movimiento de acercamiento y distanciamiento emocional de la madre (cuidador) ante el llanto del bebé supone, desde el primer momento, el inicio de **un diálogo entre ambos que se construye sobre los ritmos biológicos** del recién nacido, comer, dormir, hacer caca, recuperando y dando continuidad a la sensación de bienestar. Esta interacción se despliega en un exclusivo microcosmos que se consigue formar a través de un contacto continuo, cercano y prolongado entre ambos; la madre lo coge en brazos, le canturrea, lo mira, lo tiene siempre cerca, lo tiene en la cabeza.

De este modo y progresivamente el bebé percibe el estado displacer-placer, primero a través de la sensación de hambre-saciedad, y se va aproximando al mundo real presentado por la madre, es decir, al mundo de los adultos regido por los límites de la realidad, la regulación de las tomas y del sueño.

La madre por otro lado, comienza a relacionarse y a conocer a su bebé, sus reacciones y su manera de estar; no hay dos bebés iguales, en este proceso va abandonando el bebé imaginario. El amor y el afecto hacia su hijo convierten a éste, en objeto de amor e interés incondicional para la madre, afecto al que el bebé responde a su vez, afectivamente, es lo que

Spitz (1965) denominó el **clima emocional** que se despliega en la relación madre-hijo.

Esta escena de diálogo afectivo madre-hijo se va afianzando y fortaleciendo; la madre se reafirma en su función, el bebé se va sintiendo seguro y diferenciado y entre ambos ese vínculo singular y único. Stern (1985) desde la Teoría del Apego denomina esta interrelación **Entonamiento afectivo** asemejándola a la relación empática del adulto, y considera que:

“Para que haya intercambio intersubjetivo acerca de los afectos la imitación estricta por sí sola no basta...el progenitor tiene que leer el estado afectivo del bebé en su conducta abierta. El progenitor tiene que poner en ejecución alguna conducta que no sea imitación estricta pero que corresponda de algún modo a la conducta abierta del bebé. Y finalmente el recién nacido debe poder leer esa respuesta parental correspondiente como teniendo que ver con su propia experiencia emocional original, y no con una mera imitación.”

Numerosos autores Fonagy (2002), Dio Bleichmar (2005), apuntan que el entonamiento afectivo no solo da cuenta del estado emocional del niño sino que supone una **devolución elaborada de los afectos** por parte de la madre (cuidador) de forma tolerable, manejable e integrable ajustadas a las capacidades del bebé para que no le sobrepasen y lo pongan en riesgo de desorganización.

Sin la adecuada maduración del sistema nervioso del recién nacido, nada de esto se puede desplegar con fluidez. Hallazgos recientes en neurociencia han descubierto que:

*“circuitos neuronales activados en una persona que realiza acciones, expresa emociones y tiene sensaciones, se activan también, automáticamente mediante un sistema de **neuronas espejo**,*

en el observador de dichas acciones, emociones y sensaciones... el patrón compartido de activación neuronal y la simulación encarnada que lo acompaña constituyen una base biológica fundamental para comprender la mente del otro” (Vittorio Gallese, Morris N. Eagle, Paolo Migone, 2006)

En la relación diádica propia de las primeras semanas de vida, el bebé mantiene en una posición de pasividad que poco a poco abandona tomando progresivamente una posición más activa. Spitz (1965) identifica en él dos respuestas que considera organizadores psíquicos primarios:

1. La sonrisa del 3º mes: supone un cambio de la pasividad del bebé a una posición activa dirigida, comienzo de las relaciones sociales del hombre.
2. La angustia ante el extraño del 8º mes. El bebé de 8 meses diferencia claramente su yo, de otro yo familiar y tranquilizador distinto de él, y de otro yo desconocido y vivido como amenaza. Este proceso avanza a lo largo del crecimiento del bebé acompañado en todo momento de la madre (cuidador) que mide la distancia psicológica que el niño puede tolerar. Finaliza alrededor de los 30 / 36 meses, momento en el que el niño ha internalizado suficientemente los objetos cuidadores y está capacitado para enfrentarse “solo” a la socialización y los cambios que esta conlleva.

En las consultas de Atención Primaria, cada vez más se observan niños que duermen con los padres hasta edades tardías, lactancias prolongadas, escolarizaciones prolongadas a temprana edad, de forma repentina y coincidiendo con la incorporación de la madre al trabajo. Ducharse padres e hijos juntos o ir a campamentos para impulsar la autonomía del hijo, son situaciones familiares con las que los pediatras se encuentran cada vez con más frecuencia.

Conocer los ritmos de crecimiento bio-psico-social del niño durante el primer año de vida ayuda a pensar algunas de estas cuestiones. A modo de sugerencia:

1. ¿Cuándo un niño duerme solo? Es importante que cuando los padres deciden pasarle a su habitación lo hagan con confianza y seguridad de que el bebé va a estar a gusto y de que ellos conservan activada una atención selectiva hacia el hijo (Función materna) que les va a alertar en caso de necesidad. Además es importante que no coincida con otros cambios en el entorno, por ejemplo la incorporación laboral del cuidador, incorporación a la Escuela Infantil, u otros sucesos.
2. Ducharse o no con los hijos. Como hemos ido hablando el niño va explorando y conociendo los límites y detalles de su propio cuerpo y su entorno. El cuerpo del adulto es muy diferente al cuerpo del niño. El cuerpo desnudo de un adulto presentado a un niño en un contexto de intimidad como es el cuarto de baño, supone un estímulo perturbador que lo desajusta. En la relación entre padres e hijos es importante resaltar la diferencia generacional, respetando los cuerpos e intimidad de ambos.
3. Lactancia materna tardía. Hemos observado en la consulta que cuando esto ocurre el hijo utiliza el pecho de la madre como calmante, solicitando mamar en cualquier momento. Esto es del todo inadecuado. En los primeros meses de vida la cercanía de la madre, el pecho materno, trasmite alimento a la vez que seguridad y calma al bebé. La internalización de este proceso permite que el niño desarrolle recursos socialmente más adaptados para tranquilizarse sin necesidad de estar pegado a la madre.

Por último solo mencionar algunas cuestiones sobre la **Función Paterna**. La presencia del padre en la crianza no se reduce a cambiar pañales, levantarse por la noche o bañar al niño. Esos quehaceres estarían recogidos dentro de

la función materna tan mencionada y permiten al padre (cuidador) un acercamiento a su hijo único y distinto al de la madre. Pero la función paterna que recae tradicionalmente en el padre tiene que ver con otros asuntos. En los primeros meses del bebe la función paterna tiene que ver con sostener, proteger, dar seguridad y reforzar la díada madre-hijo, con acompañarla en el aprendizaje de ser madre. El padre tiene que poder dar tiempo, tener paciencia sobre todo en los primeros momentos para que se instale adecuadamente el clima emocional en el que se va a desarrollar la díada madre-hijo.

El acercamiento emocional al hijo captura y envuelve a los padres y en ocasiones la madre, necesita que de alguna manera desde fuera, le recuerden que ella no es “el bebé” y la rescaten al mundo de los adultos. La principal característica de la función paterna estaría relacionada

con regular los límites de la realidad que la madre en el acercamiento a su hijo transmite a lo largo de la crianza.

La función materna y paterna son diferentes y complementarias. Los padres tienen que tener pautas de crianza comunes y básicas, pero las diferencias entre los padres existen y ayudan a regular la relación con el hijo y evitar ser demasiado permisivo o todo lo contrario.

Winnicott en su artículo de 1963 titulado “De la Dependencia a la Independencia en el Desarrollo del Individuo” escribe:

“Los padres inician un proceso evolutivo del que resulta un huésped en el cuerpo de la madre primero, después en sus brazos y por último en el hogar... cómo será finalmente ese huésped es algo que escapa al control de todos”



Bibliografía

- Vittorio Gallese, Morris N. Eagle, Paolo Migone (2006). “Entonamiento emocional: neuronas espejo y los apuntalamientos neuronales de las relaciones interpersonales”. Journal of the American Psychoanalytic Association, vol.55, No.1, p. 131-176, 2006.
- Winnicott D. (1963). “Los procesos de Maduración y el Ambiente Facilitador”.
- Spitz, R. (1965). “El primer año de vida del niño”. Fondo de Cultura Económica.
- Sassenfeld J A. (2008) “Consideraciones sobre el Apego, los Afectos y la Regulación Afectiva”.
- Michelena M (2002). “Un año para toda la vida: el secreto mundo emocional de la madre y su bebé”. Temas de Hoy.



* Charla dictada en el III Curso Inmaculada Azcorra titulado “Dificultades para la Alimentación en niños pequeños: papel del pediatra”. 1ª Edición. Celebrado en el Hº Infantil Universitario Niño Jesús de Madrid el 17 de Junio de 2011.

** **Sobre la autora:** Carmen de la Torre Gordo es Psicóloga Clínica – Psicoterapeuta. Especialista en infancia. E-mail: carmen-t-g@hotmail.com

