

# EN CLAVE PSICOANALÍTICA

Nº 21 · Julio 2023

*Aprendiendo desde la clínica:  
Ateneos y Centro Hans*



asociación escuela de clínica psicoanalítica  
con niños y adolescentes

# Construyendo...

...experiencia y conocimientos: en este número integramos los textos sobre clínica infantil habidos en los Ateneos de cada mes durante este curso, así como aportaciones del equipo del Centro Hans. Un equipo dedicado a la atención clínica, estudio e investigación, que nos ofrece aquí una muestra de su producción en estos 20 años de andadura.

Cómo es habitual en cada número, os invitamos a conocer una selección de libros de reciente publicación.

Damos la bienvenida al verano, deseando que disfrutéis de estas lecturas y de unas muy felices vacaciones.



## Ateneos Clínicos

**2.1 Nahir Bonifacino. Presenta Edith Bokler.** De la precariedad psíquica a la subjetivación. Proceso analítico de una niña pequeña.  
**Página 5**

---

**2.2 Fabio Álvarez. Presenta Ana Isabel Perales.** Tras las huellas del trauma en el psicoanálisis infantil.  
**Página 14**

---

**2.3 Silvina Ferreira Dos Santos. Presenta Daniel Betancor.** Clínica online con niños. Abriendo el juego a través de las pantallas.  
**Página 22**

---

**2.4 Adriana Slifman. Presenta Lilian Ospina.** La latencia. Pedro y su asignatura pendiente.  
**Página 32**

---

**2.5 Rodrigo Bilbao. Presenta Gabriel Ianni.** Cuando el ideal hace obstáculo a la identidad. El mundo de los otros.  
**Página 42**

---

**2.6 Carmen De La Torre. Presenta Nieves Pérez.** Abriendo puertas: Guille, sus padres y el analista.  
**Página 46**

**3.1 Nieves Pérez.** 20 años de andadura del Centro de Atención Psicológica Hans-Aecpna.

**Página 56**

---

**3.2 Marian Rosales Pajuelo.** Lo insoportable en la pandemia.

**Página 58**

---

**3.3 Marlene García Benavides.** Trabajo parental de hijas adolescentes víctimas de violencia de género.

**Página 60**

---

**3.4 Marian Rosales Pajuelo.** Empezando a pensar en un más allá de los videojuegos.

**Página 64**

---

**3.5 José Alonso Lusarreta, Soledad Pozuelo Moral, Rocío Mallo Caamaño.** Construir un puente entre la imagen y la palabra: una propuesta de taller para padres.

**Página 67**

---

**3.6 Carmen de la Torre.** La Pandemia. Su trascendencia en la infancia.

**Página 72**

---

**3.7 Marian Rosales Pajuelo:** ...Seguimos hablando de los límites.

**Página 76**

---

**3.8 Celia Bartolomé y José Alonso Lusarreta.** ¿Cómo pensar el duelo? Construyendo puentes hacia la vida. *Ilustraciones: Rocío Mallo Caamaño*

**Página 79**



**4.1 Esteban Levin.** *La amistad en las infancias.* Noveduc Ed. 2022

**Página 81**

---

**4.2 Alba Gasparino.** *Salvador Dalí: Autotestimonios sobre su mitopoyético narcisismo.* Ricardo Vergara Ediciones. 2023

**Página 86**

---

**4.3 Cayetano García Castrillón:** *Si no me conoces no me inventes.* Octaedro Ed. 2022

**Página 89**

---

**4.4 Norberto Lloves.** *Lazos que construyen. La transferencia como (modelo de) construcción de realidad.* Letra Viva

**Página 90**

---

4

*Actividades permanentes  
AECPPNA*

---

**Página 91**



# *De la precariedad psíquica a la subjetivación. Proceso analítico de una niña pequeña.\**

Nahir Bonifacino\*\*



*Presentación por Edith Bokler\*\*\**

En el texto de Nahir, “Avatares del devenir sujeto”, ella nos describe parte de lo que hoy escucharemos sobre su trabajo clínico: “...que la constitución del sujeto psíquico deviene en términos intersubjetivos, y que en el proceso de subjetivación -es decir, de llegar a percibirse como sujeto de las experiencias, con la representación de un cuerpo propio y con la posibilidad de utilizar el lenguaje enunciado en primera persona (yo)- están implicados la adquisición y el despliegue de las funciones yoicas: el lenguaje, la motricidad, la

atención, la capacidad de pensar, entre otras”.

Hoy escucharemos el relato de esa travesía que emprendieron la paciente y Nahir en pos de una constitución subjetiva que no había podido desplegarse.

Una travesía que, en sus orígenes tempranos, en los vínculos primeros y primarios, no salió de tierra firme. Partió de un desencuentro, de un nido endeble que

no consiguió dar suficiente sostén para atravesar la ardua tarea de constituirse como sujeto. Faltaron los mimbres, las redes que hicieran posible el entramado representacional que el cuerpo y la lengua desmadejados de esa niña reclamaban.

El trabajo de Nahir en esencia consistió en hacer contacto con ella, a través de gestos mínimos que su paciente le ofrecía para luego poder ensanchar una comprensión y comunicación que abrió nuevos sentidos e hizo posible la apertura relacional necesaria para construir el proceso de subjetivación.

Quienes trabajamos con niños sabemos que para poder realizar lo diferente: un yo diferenciado de un no-yo; para poder inaugurar lo plural, en un vínculo que devendrá social, comunitario; para poder resignificar lo vivido en cada gesto haciéndolo propio y único y para dar entrada a la simbolización e historización es condición necesaria la relación con el Otro.

Winnicott nos señala que es a través de la madre-ambiente como el bebé podrá entrelazar y ligar sus sensaciones corporales a través de los sonidos, las miradas y las caricias que en su singular y propia tonalidad donará la madre a ese infans que más tarde, si es que ambos pueden tolerar y transformar las fallas y frustraciones de la crianza, devendrá sujeto. Madre-ambiente que le humanizará y le transmitirá su herencia y su deseo por el saber y la curiosidad.

Pero para que el lazo amoroso tenga efecto será necesario, como dice Esteban Levin, “dar lo que no se tiene a un niño que todavía no ha llegado a serlo”. Nombrarlo, será un acontecimiento primordial que lo inscribirá en su propia genealogía, ocupando un lugar familiar que reubicará a todos aquellos que le preceden y que tomarán nuevas posiciones. Una movilidad y transformación que se verá reflejada a su vez en la huella o marca de significación que ofrecerá la pareja parental al recién nacido para que constituya su identidad. Si el bebé no es convocado a ocupar ese lugar, su estar en el mundo, su jugar-se se verá escamoteado y lo posible es que se derrumbe. En su “desamparo originario” (Freud, 1926) necesita de la figura de sostén, de ayuda, de auxilio, de relevo, de alguien que salga a su encuentro para no llegar a sucumbir en el horror de las ansiedades catastróficas, o mejor dicho para llegar a la serena playa de la integración. Sin poder transitar esa experiencia de existir en y con el Otro, el juego, la vida psíquica, la vida toda queda en suspenso.

De allí la complejidad de trabajar con aquellos niños que son traídos a consulta física y simbólicamente inconsistentes, desbordados, confusos, desparramados y disparados en su contención pulsional, con el cuerpo agitado o rígido, en puro grito o en silencio y sin poder encontrar un sentido, sin encontrar-se, ni encontrar a otro que les calme, y les permita un “jugar” instituyente que produzca una marca significativa.

Atender a esta llamada de auxilio solo es posible dentro de un almacén teórico, clínico y ético. Almacén

que supone la asunción de que el trabajo con estos niños parte de la noción de algo que aún no existe y que advendrá, y que solo podrá ser realizado a través del recoger esos pedacitos desorganizados del ser en una función maternante, significativa. Función que se desplegará en el vínculo transferencial a través de elementos no verbales: la cualidad de las miradas, la tonalidad de la voz, los gestos, las posturas. Palabras y piel fundidas como una membrana para ser tocado, nombrado y dotado de intenciones.

Ofrecer nuevas representaciones, dar lugar a la neogénesis, que plantea Silvia Bleichmar será la tarea de las intervenciones analíticas necesarias, puesto que no estamos hablando de haber alcanzado las condiciones para implantar un método psicoanalítico: no estamos frente a un inconsciente constituido con su correspondiente conflicto intrasubjetivo e intersistémico.

Se trata entonces de la búsqueda del modo singular de constitución de ese sujeto en particular. Ofrecerse en un vínculo transferencial transformador donde captar la necesidad primera de un espejamiento, para desde allí acceder a los primeros esbozos de simbolización. Brindar sentido a lo que los pacientes ponen en acto y armar una articulación significativa que abra caminos para, en palabras de Silvia Bleichmar, “construir los recorridos ... sin ejercer un exceso de violencia simbólica”, porque como ella nos dice “La intervención del analista no se reduce a encontrar lo que ya estaba, sino a producir elementos nuevos de recomposición y de articulación que den un producto diferente del preexistente”.

Esta propuesta de intervenciones analíticas contacta con el trabajo de D. Winnicott con el falso self, cuando nos sugiere que algo del orden del develamiento se abre paso y permite al paciente salir de la cápsula defensiva que se había construido para evitar angustias que le desborden y así poder salir al encuentro de su verdadero self. En el caso de hoy las representaciones desligadas, sin articulación encontraron un nuevo “entrelazamiento psíquico” a través del holding, y alejaron a la paciente de una configuración abocada a la patología. Pero ¿develamiento quiere decir que algo estaba esperando por aparecer y no sucedió, ya sea por un fallo constitucional del sujeto o del Otro encargado de su subjetivación, o se trata de algo que nunca aconteció?

Vuelvo a S. Bleichmar, siempre me ha gustado esta idea que ella aporta ...un aparato que si bien tiene cerradas en la mayoría de los casos - las vías de salida, tiene siempre libres las vías de acceso. Y es por esas vías de acceso por donde se desplegará el pensamiento, entendido en su puro placer, jugando el juego de la presencia -ausencia, de la revelación-ocultación, de la ilusión- evocación, de la potencia-fragilidad. Ahora bien, jugar por jugar, jugar a pensar no es posible en soledad, sin el abrigo del Otro. Para un pensar vivo, para transitar una experiencia, una narración referida al origen, donde se mezclen amor y sexualidad como motivo de nuestra existencia, tiene que haber un Otro

con deseo y con anhelo, ya que anhelo remite a la falta, pero en estado de espera o esperanza. Sin compañía, el jugar-pensar es solo dolor, displacer, repetición angustiosa.

Como nos recuerda Elisa Martín en su bello libro, "La belleza en la infancia", en los cuentos infantiles el bosque es el lugar donde, sin brújula, se corre el peligro de andar eternamente haciendo recorridos circulares, pero es también el lugar donde en general los protagonistas "inician travesías de las que regresan transformados". Algo de esto último fue lo que sucedió. Cuando los inicios están marcados por un desencuentro nos vemos en la consulta frente a niños desvitalizados, ajenos de sí mismos. Seres a la deriva, sin camino para avanzar, solo retornando estereotipadamente a sí mismos. Nahir en sus primeros encuentros acoge breves gestos, como si de balbuceos se tratara, que hacen de puente entre ambas e instaura en medio del desparramo y confusión de materiales y de palabras desarticuladas que no consiguen apropiarse del yo, del mío un espacio posible de ser jugado. Construyendo a través de la experiencia del "entre dos", al decir de Esteban Levin "un espacio semántico, sensorial, motriz, libidinal", que se desvía de lo prearmado, prefigurado para salir a la búsqueda del acontecimiento único, imprevisible que supone un encuentro deseante.

Y ese disparate de los inicios es una demanda de auxilio que funciona como el grito que Genie Lemoine-Luccioni describe en su libro "El grito. El sueño del cosmonauta". Grito que es escuchado y donde no prevalece solo la descarga, la pura angustia de quedarse en el vacío y la negrura, la urgencia no calmada, sino la función secundaria del grito, la de "la comprensión mutua".

Si el punto de partida es la precariedad psíquica, el trabajo activo de escucha, de construcción, de integración, inaugura acontecimientos que organizan y dejan marcas imperecederas. Podemos llamarlo experiencia infantil temprana o neogénesis, lo que cuenta es que permite producir otro deslizamiento, uno que transforma una caótica organización perceptiva, en algo más sólido, realizado a través de la alegría y sorpresa de verse reflejado y junto a la promesa de romper una soledad existencial, simplemente el ser correspondido.

El espacio analítico, el vínculo transferencial ofrece una experiencia, no solo con voces, tonos, miradas, sino

también con gestos, posturas, sensaciones táctiles. Ese abrigo de piel que, según Elisa Martín, es el legado único que le dejamos a nuestros niños: tacto, contacto, calor que evoca el abrazo-sostén materno. No deja de ser un abrigo, al igual que las palabras que ofrecemos para que formen una segunda piel.

Producir un trabajo de impulsión necesita un encuadre que posibilite y lance al niño a la exploración de significados sin negar su impulso de destrucción, pero sin titubear frente a la puesta de límites. Entendiendo que la agresividad primaria forma parte del proceso de subjetivación, en tanto se despliega en y con la pulsión amorosa más originaria. Son los afectos contenedores y limitantes los que permiten nacer como sujeto psíquico y verse a sí mismo reflejado, uno y único para el Otro, para de ahí en más salir a explorar y conquistar un esquema corporal unificado.

La posibilidad de simbolizar se abre camino en la mutualidad de la experiencia, afectiva y cuidadora haciendo hueco a la representabilidad y figurabilidad que permiten la afirmación de esas funciones yoicas otrora desfallecientes. Tiempo y espacio se conjugan, aunque entren en escena oscilaciones y vaivenes que hacen que el agobio y la angustia contratransferencial hagan presencia y se ciernan dudas sobre el pronóstico, ¿a quién no le ha pasado? Vuelve a mí el recuerdo de Amine, el niño que Lucas Quagelli nos trajo en sus sesión clínica del año anterior, y su descripción de verse como analista en puro desaliento, desgastado, enfadado. Con estos niños precarios somos en ocasiones testigos tristes y agobiados de angustiosas desintegraciones psíquicas.

Pero Nahir y su paciente arman una historia de gozo compartido, el de "haber hecho una niña". Y decir hay historia es decir hay relato puesto que la inmersión simbólica, la creación, la fantasía ha comenzado a operar. Y como todo relato requiere no solo de la imaginación sino de la memoria ajena para no perderse. El érase una vez, es en parte lo que queda de uno mismo en el encuentro con los otros. El recordar, que sencillamente es: volver al corazón, volver a sentir. Ahora seremos testigos de un logro compartido al calor y en el lenguaje del vínculo transferencial en el que la vulnerabilidad, la carencia no se significó sólo como ausencia sino como promesa de un descubrimiento posible.

## Bibliografía

- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y Neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonifacino, N. (2014). *Avatares del devenir sujeto*. Clínica psicoanalítica con tempranos.
- *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*.
- Lemoine-Luccioni, G. (1982) "El grito. El sueño del cosmonauta". Barcelona: Paidós.
- Levin, E. (2019). *Autismos y espectros al acecho*. Buenos Aires: Noveduc.
- Levin, E. (2010) *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martín Ortega, E. (2022). *La belleza en la infancia*. España: Eolas ediciones.



# *De la precariedad psíquica a la subjetivación.*

## *Proceso analítico de una niña pequeña. \**

### **Resumen**

Irina es traída a la consulta por su mamá a los 15 meses de edad. Tiene un reciente diagnóstico de riesgo de autismo. Presenta notorias dificultades para relacionarse. Su rostro es inexpresivo y su mirada es evasiva. No se expresa verbalmente.

La dinámica de la díada va mostrando importantes fragilidades y ambivalencias maternas que obstaculizan la posibilidad de separación y discriminación. En este contexto, la desconexión de Irina parece surgir como reacción a un vínculo que, en lugar de generar un marco de contención para la excitación temprana, expone a la bebé a la presencia intrusiva del cuerpo y el pecho materno, y, por ende, a un exceso de excitación, con efecto perturbador.

Se describen y analizan los dos primeros encuentros clínicos con Irina y su mamá, en los cuales las intervenciones de la analista fueron promoviendo en la díada experiencias novedosas, lúdicas y placenteras que habilitaron a la bebé hacia una dimensión simbólica y subjetivante, con el acceso a la palabra como representación.

El abordaje fue realizado en base a contribuciones provenientes de estudios observacionales de la interacción de díadas madre-bebé, abordajes psicoterapéuticos del vínculo temprano y teorizaciones psicoanalíticas del psiquismo precoz.

### **1. Primer encuentro**

Irina, de 15 meses de edad, llega a la consulta en brazos de su mamá. Su rostro es inexpresivo. Gira su cabecita de un lado a otro en un gesto automático sin detener su mirada en ningún lado. Parece no registrar mi presencia. Su presentación me impacta. La mamá la sostiene en forma endeble y cuando Irina se mueve genera inestabilidad en las dos. Le ofrezco a la mamá un asiento, donde ella se ubica con la bebé en brazos.

Me siento frente a ellas, cerca de una mesa baja en la cual dispuse algún material de juego. Saludo a Irina llamándola por su nombre, pero ella no da señal alguna. Continúa con el movimiento automático de su cabecita y su mirada evasiva. Ante esta ausencia de respuesta, la mamá me dice que Irina no responde a su nombre, que tampoco la mira a ella y que esto la tiene muy preocupada. Cuenta que hace unas semanas la llevó a una clínica especializada, donde en función de las técnicas empleadas diagnosticaron que Irina presenta riesgo de autismo.

En un nuevo intento de establecer un contacto, tomo un caballito de juguete de la mesa, me dirijo a la bebé, y le digo:

A: Irina... acá traje estos juguetes para ti... ¿A ver si te gustan...? ¿Conoces los caballitos...?

Desde los brazos de su mamá, la bebé - que hasta entonces me daba la espalda - se gira y me mira expectante durante breves instantes. Pienso que esta reacción probablemente pudo ser motivada por el tono de voz agudo que utilicé en forma espontánea al dirigirme a ella. Si bien su rostro permanece inexpresivo, su respuesta me genera cierto estímulo. Para seguir promoviendo el contacto le ofrezco entonces el caballito de juguete que sostengo en mi mano. Sin embargo, ella otra vez se gira en brazos de su madre dándome nuevamente la espalda.

A: A ver... ¿te gustará más esta gallinita...? co-co-có... - digo en forma pausada y con una entonación lúdica, mientras le ofrezco este otro juguete.

Irina se gira nuevamente hacia mí, mira la gallinita de juguete, la toma de mi mano y la deja caer, sin mirarme.

A: ¡Uy...! se cayó! ¿Dónde se habrá ido esta gallinita...? - pregunto con tono entusiasta y generando cierta expectativa.

Recojo el juguete del suelo y se lo ofrezco otra vez. Ella vuelve a tomarlo y a dejarlo caer. De esta forma, va teniendo lugar una secuencia en la cual Irina mira el juguete, lo toma de mi mano y lo deja caer, mirando hacia el piso. Luego, con tono de expectativa yo pregunto: "¿a ver...? dónde se fue la gallinita...?"; y finalmente la recojo, diciendo con sorpresa: "¡acá está!", y ofreciéndosela nuevamente. Esta secuencia se reitera varias veces bajo la observación atenta de la mamá.

En determinado momento, Irina vuelve a darme la espalda y refriega su rostro contra el cuerpo de su madre, quien rápidamente le introduce el pezón en la boca diciendo que le parece que tiene sueño.

Comentario I. Aparecer-desaparecer.

La presentación de Irina y su mamá me genera una gran preocupación. La mamá transmite fragilidad y desconcierto, y la bebé no muestra iniciativa ni disponibilidad para relacionarse. Impresiona como ajena a la situación. Dadas estas características entiendo necesario tomar por mi parte la iniciativa en la búsqueda de un contacto. Con esta intención la miro, le hablo y le ofrezco el juguete. Irina va respondiendo



a mi iniciativa mostrando cierta reacción. Me mira brevemente, se gira hacia mí desde los brazos de su mamá y toma la gallinita de mi mano para dejarla caer. Luego, al modo del “fort-da” descrito por Freud observando a su nieto jugar con el carretel (Freud, 1920) y en un intercambio elemental con la gallinita de juguete, se va generando entre las dos una secuencia en la cual Irina deja caer el objeto - haciéndolo desaparecer - y luego éste vuelve a aparecer siendo presentado por mí. En esta actividad se pone en escena - e Irina va adquiriendo - una experiencia muy significativa y estructurante del psiquismo temprano, que remite al par presencia-ausencia, elemento fundamental en el camino hacia la simbolización.

Cabe preguntarse: ¿Tendría ella al inicio la expectativa de que yo le ofreciera nuevamente el juguete o simplemente lo dejaba caer por su propia desconexión o por desinterés? Me inclino por esta segunda opción. Considero que tal vez fue el posicionamiento activo y creativo de un otro-analista ubicado en una función de objeto simbolizante (Rousillon, 1999) lo que iba habilitando a la bebé hacia una experiencia original y novedosa. Tal como plantea Winnicott (El juego, exposición teórica, pág. 61 Realidad y Juego): “cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo”.

Sin embargo, la posterior iniciativa de la mamá atrayendo a la bebé hacia sí y más propiamente hacia su pecho, interfiere y obtura los precarios recursos que van surgiendo en Irina para el procesamiento de la separación y de la ausencia del objeto, lo cual remite en última instancia a la separación del objeto primario-mamá. En este sentido, el gesto intrusivo de la madre al introducir rápidamente su pezón en la boca de Irina parece dar cuenta de fuertes resistencias maternas frente a cierta apertura de la bebé a establecer un contacto con otro-analista, como el que se da en esta ocasión a través del juguete.

Percibo una mamá que llega a la consulta genuinamente preocupada y buscando ayuda, pero que, a la vez, presenta importantes dificultades para dar lugar a un tercero en el vínculo con su hija. Ante la percepción de esta situación y de la sensación de inseguridad y fragilidad que trasmite la mamá, intervengo - como se verá a continuación - desde un registro descriptivo, señalando las capacidades de Irina y a la vez reconociendo a la mamá en su función y en su identidad materna. Tal como ha sido planteado, en el abordaje del vínculo temprano la sensibilidad materna es un elemento que agrega complejidad para la intervención del analista (Stern, 1997). Esta condición se hace más compleja aún en situaciones en que los desencuentros sostenidos de la díada - como aparecen entre Irina y su mamá - exponen a la bebé a un riesgo en el desarrollo emocional temprano y en el funcionamiento psíquico precoz (Winnicott, 1945).

A: ...pero viste que ella estaba jugando... - le digo a la mamá - tiró el juguete y se lo di... y lo volvió a tirar esperando que se lo devolviera otra vez... y este es un

juego muy importante... porque de esta forma Irina nos muestra que está procesando la experiencia de separarse de ti y saber que te va a volver a encontrar, así como se separa del juguete y vuelve a tomarlo una y otra vez...

La mamá me mira y me escucha atentamente. Luego, retira a Irina de su pecho, la mira y la abraza. Me cuenta que viven las dos solas y que hace más de un año que ella se separó del papá de Irina. Agrega que, como están las dos solas en la casa durante varias horas del día, ella tiene encendido un televisor grande para entretener a la bebé.

M: Y ella no habla nada... capaz que porque al estar todo el día la televisión prendida ...

A mí me parecía que eso le gustaba... - reflexiona.

A: ¡Pero...! - digo con una entonación más aguda, pausada y dirigiéndome a la bebé, que responde a mi mirada - mamá pensó que te gustaba ver la televisión, Irina... pero me parece que a ti te gusta que te miren y te hablen..., ¿verdad?

“Ah...ah...ah...” - dice la bebé, mirándome y emitiendo sonidos por primera vez. Luego, se gira sobre sí misma y con cierta excitación aprieta su boca contra la mejilla de la mamá, que otra vez la abraza.

A: Nos mostrás que te gusta charlar... - digo, dirigiéndome a Irina en un tono entusiasta- y también que la querés mucho a mamá...

M: ¿Está hablando...? - pregunta la mamá, mirando afectuosamente a Irina. No obstante, para mi sorpresa, de inmediato la atrae hacia su pecho y otra vez le introduce su pezón en la boca. La bebé un tanto incómoda se prende por breves instantes y luego se aleja del pecho.

A: Ella busca estar contigo... porque tú sos la mamá y te quiere mucho, y quiere seguir siendo tu bebita... pero la ayuda a crecer no estar tan pegadita a ti ... compartir un juguete... cantarle... mostrarle un librito. ¿Ella dónde duerme? - pregunto.

M: ¡Ay, no! ¡No! ¡No me digas! ¡No me digas que la saque! Ella duerme conmigo en mi cama, así, de noche si se despierta le doy pecho y sigue durmiendo. Toma un poquito nada más, apenas y de a ratitos toda la noche...

Le digo a la mamá que sí ayudaría a Irina tener su propia cama y dormir en su cuarto.

Al despedirnos, después de cerrar la puerta, escucho la voz de la mamá cantándole a su hija mientras esperan el ascensor.

Comentario II. Esbozos de expresión verbal.

En el marco analítico Irina puede comenzar a establecer un contacto a través de la mirada y de la expresión de vocalizaciones simples y elementales dirigidas a un

tercero. No obstante, ante este nuevo movimiento de la bebé hacia la discriminación y el relacionamiento con la analista, la mamá vuelve a responder de manera intrusiva apropiándose del cuerpo de Irina e imponiéndole nuevamente su pezón en la boca. De esta forma, la iniciativa de la bebé de expresarse con su propia voz (“ah...ah...ah...”) y de acceso a la palabra queda obturada por la intromisión materna, que no deja espacio para la dimensión simbólica.

La dinámica que se despliega entre madre e hija va generando en mí algunas hipótesis. Por un lado, noto que Irina a pesar de sus dificultades y en la medida en que no me percibe como una presencia intrusiva va mostrando cierta capacidad de relacionamiento, sea con algunas miradas o emitiendo ciertos sonidos. Entonces, su desconexión y su mirada evasiva, ¿serían expresión de una defensa primaria (Fraiberg, 1982; Salomonsson, 2016; Savelon et al., 2022) que surge como reacción a un vínculo madre-hija que, en lugar de brindar contención a la excitación temprana, expone a Irina a una presencia intrusiva del cuerpo y el pecho materno, y, por ende, a un exceso de excitación que impacta en el psiquismo incipiente con un efecto perturbador? (Benjamin, 2014).

Y en este contexto, ¿cómo introducir un tercero que habilite a Irina a la discriminación y a la simbolización sin convertirme yo misma en una presencia intrusiva que genere en la madre una reacción de rechazo a la intervención que ella y su hija necesitan? Es en función de esta interrogante y percibiendo en la madre la necesidad de preservar la distancia que propongo recibirlas recién una semana después, y no antes, como hubiera considerado deseable en función de las dificultades en la dinámica de la díada y sus consecuencias negativas en el psiquismo precoz de Irina.

## 2. Segundo encuentro

El día acordado para vernos, la mamá se comunica telefónicamente y manifiesta dificultades para traer a Irina a la consulta. Coordinamos entonces nuevamente el segundo encuentro para algunos días después.

Al abrir la puerta, desde los brazos de su mamá Irina me mira, se da vuelta y llora, repitiendo esta secuencia algunas veces.

La mamá se inquieta y se muestra insegura. Se sienta con Irina en sus brazos y dice que no sabe por qué se pone así, “porque ella estaba bien... y antes no era así...”.

A: ¿Y desde cuándo la ves así? – pregunto.

M: y...desde que tiene conciencia de adónde vamos... antes ella era más dada...

A: claro, pero ahora está más grandecita y se da cuenta cuando está con personas que no conoce – le digo – y eso la hace sentirse insegura. Ella quiere conocer a otras personas... y por eso cada tanto me mira... pero

también le da un poco de temor...

Al ir escuchando mi voz con tonalidad serena y pausada, Irina desde los brazos de su mamá se gira para mirarme.

A: ¿Verdad, Irina...? - le digo, mirándola - Te sentís segura y cuidada con mamá. Ella otra vez se vuelve hacia la mamá y apoya la boca abierta en su mejilla.

La mamá, muy emocionada, dice: “ah, qué amor...”, y la abraza. Luego, la sienta en sus rodillas ubicando a la bebé de frente hacia mí. Noto que Irina me mira en forma sostenida. Percibo que, cuando con mis palabras reconozco lo importante que es para Irina su mamá para sentirse segura y cuidada, esto genera un gran alivio en la madre, quien entonces también se muestra “más dada” y con mayor disposición a permitir que la bebé se relacione conmigo.

Sin embargo, la mamá interrumpiendo la mirada de Irina hacia mí, le ofrece rápidamente la gallinita de juguete que está sobre la mesa. La bebé llora, la rechaza y se da vuelta. “¿No querés...? - dice la mamá, mostrándose visiblemente afectada por la respuesta de Irina – pero el otro día jugaste con la gallinita...” - agrega, aludiendo al encuentro anterior.

Le va ofreciendo después otros juguetes que toma de la mesa, pero la bebé nuevamente los rechaza y llora. El desencuentro que percibo en la díada me resulta penoso. La mamá insiste en su ofrecimiento y manifiesta frustración y angustia ante la reiterada reacción de rechazo y de llanto de la bebé. Percibo que, si bien una intervención de mi parte en ese momento podría ayudar a Irina a calmarse, al mismo tiempo esto podría generar en la mamá un sentimiento de inadecuación o descalificación que podría acentuar su fragilidad. Por lo tanto, me abstengo de actuar y de decir, manteniéndome a la espera.

Luego, la mamá toma un libro que está sobre la mesa y se lo muestra a Irina. “A ella le gustan los libritos...”, me dice.

La bebé primero rechaza el libro girando su cabecita hacia otro lado, pero luego se da vuelta y comienza a mirar con atención. Espontáneamente va señalando con su dedito algunas imágenes a medida que su mamá va pasando las páginas.

“Qué lindo está este libro” - dice la mamá - podríamos conseguir uno parecido para tener en casa, Irina...” - y mirándome, agrega - “Ella tiene un librito que le gusta mucho y yo lo traje, ¿se lo puedo mostrar?”

A: claro - le digo, alentándola. Y luego, dirigiéndome a la bebé, agrego - Qué bueno que mamá trajo el librito, Irina... ¡Cómo te conoce mamá y cómo sabe lo que te gusta...!

La bebé se interesa en el libro que su mamá saca de un bolso y le ofrece, y ella misma va pasando las páginas. Esta vez, es la mamá quien le señala imágenes

mientras hace algún breve relato de lo que ven juntas. Irina mira a la mamá, mira el libro y hace alguna breve vocalización después de escuchar a la mamá.

A: te gusta ver el libro con mamá... - le digo. - Están leyendo juntas!

La mamá sonrío aliviada. "Sí, a ella le gusta mucho cuando leemos libros..."

### **Comentarios III. Iniciativa e intención comunicativa.**

En este segundo encuentro las resistencias maternas persisten. La mamá busca ayuda y muestra preocupación, pero al mismo tiempo me mantiene a distancia.

Al inicio, Irina percibiendo tal vez los mensajes contradictorios de la mamá, pone en escena con sus gestos de rechazo la dificultad para incluir mi presencia - un tercero. En el abordaje terapéutico del vínculo temprano, los señalamientos que van dirigidos a la bebé - en este caso relativos a sus temores e inseguridades - también son escuchados por la mamá y pueden adquirir en ella cierta resonancia en relación a sus propios aspectos inconscientes (Lebovici, 1988; Cramer y Espasa, 1993; Stern, 1997). Luego, al sentirse reconocida por mí en su función materna y valorada en la preferencia que la bebé muestra hacia ella, la mamá puede ubicar a Irina en su falda de frente hacia mí, de forma de permitir el contacto de la bebé conmigo.

Sin embargo, en la mamá se impone la ambivalencia, y en un movimiento intrusivo ofrece rápidamente a Irina distintos juguetes que la bebé uno tras otro rechaza. A pesar de este desencuentro en la díada, valoro la reacción de rechazo activo de Irina ante la actitud intrusiva de su mamá. Noto que, en lugar de un repliegue o una desconexión evitativa la bebé comienza a manifestar impulsos y reacciones más vitales (Guedeney, 2007).

Luego, después de cierto forcejeo, Irina se interesa en el libro que su mamá toma de la mesa, y tiene lugar entonces una escena muy significativa. Señalando espontáneamente y convocando la mirada de la mamá hacia imágenes del libro que despiertan su interés, la bebé despliega un gesto al que se le atribuye un importante valor diagnóstico en el desarrollo socioemocional precoz.

Se trata de un gesto de atención conjunta, que implica una intención comunicativa, junto con un movimiento de discriminación y de reconocimiento del otro. Es decir, al señalar con su dedito las páginas del libro, Irina muestra en forma activa y espontánea su iniciativa de convocar la mirada materna hacia algo que es ajeno a las dos y que las dos pueden compartir.

A modo de respuesta y notando este interés de Irina, la mamá dirigiéndose a ella, dice: "Qué lindo está este libro...podríamos conseguir uno parecido para tener en casa..." Su mensaje es ambiguo. ¿Reconoce la mamá que un tercero-analista pueda ofrecer algo

lindo-valioso en interés de Irina y propone entonces conseguir uno parecido por la valoración que esto implica? O, en cambio, ¿"tener uno parecido en casa" - para las dos, Irina y mamá - sería una forma de no necesitar y de anular la presencia de un tercero? Ante la vulnerabilidad que percibo en la mamá no interpreto su ambivalencia. Entiendo que señalar este aspecto podría resultar para ella intrusivo, a destiempo o que incluso podría sentirlo como un ataque a su capacidad de brindar cuidado y atención a la bebé, afectando aún más su representación de sí misma como madre.

En esta línea, cuando la mamá luego le ofrece a Irina el librito que ella le trajo y lo miran juntas, señalo, en cambio, el conocimiento que la mamá tiene de la bebé y el gusto de Irina por compartir juntas esa actividad. Teniendo en cuenta las particularidades de la dinámica transferencial que se despliega en la atención de díadas madre-bebé, con la susceptibilidad de la madre como elemento fundamental, reconocer y señalar las capacidades maternas, así como el valor que tiene para la bebé lo que la mamá le ofrece, tiende a promover en ésta una representación más valorada de sí misma (Stern, 1997). A la vez, el no percibirme como una figura descalificadora puede favorecer una mayor aceptación de su parte hacia mi presencia y mis intervenciones.

Después de unos minutos de mirar el libro con su mamá, Irina se desinteresa y se mueve incómoda en su falda. Percibiendo esta situación, pregunto a la mamá si la bebé ya da pasitos. Ella, mostrándose orgullosa y sonriendo, dice que sí, y agrega que también sabe trepar por todos lados. Mientras tanto, baja a Irina de su falda y la ayuda a pararse en el piso. La bebé espontáneamente se trepa con agilidad al diván, que está al lado. Trepa y baja reiteradas veces disfrutando de sus movimientos.

A: ¡Hacés todo eso, Irina...! ¡Como dijo mamá...! - le digo.

En cierto momento, desde el borde del diván la bebé mira a la mamá, extiende los bracitos y se lanza hacia ella, que la sostiene. Irina muestra alivio y disfruta de ser sostenida por su mamá.

A: ¡Opa... qué fuerza tiene mamá...! ¡Cómo te sostuvo...! ¡Te gustó! - agregó. Ella se vuelve a trepar al diván.

A: Me parece que vas de vuelta... - le digo con voz animada y de expectativa. Luego, voy describiendo y acompañando con mis palabras y con la tonalidad de mi voz los gestos de Irina mientras ella otra vez estira sus bracitos hacia la mamá - 1, iii2 y...3!! - dice la mamá, en forma entusiasta, sumándose a mis palabras de expectativa y disfrutando también de esta actividad con Irina. Cuando la bebé se lanza hacia ella, ella la sostiene con fuerza y la abraza sonriendo.

Se genera un lindo encuentro entre ambas. Noto en Irina por primera vez, un esbozo de sonrisa. Disfruta del encuentro con su mamá y de la expectativa de ser sostenida por ella.

“Le gusta jugar, sí...” - dice la mamá contenta y viendo a Irina sonreír.

La bebé continúa mostrando sutiles cambios en su expresividad facial. Arquea levemente sus cejas con un gesto de sorpresa y continúa con leves sonrisas, a la vez que busca y sostiene más la mirada de la mamá y la mía.

Después de reiterar este juego algunas veces, por su propia iniciativa Irina se sienta en la falda de la mamá de frente hacia mí y me mira expectante. También la miro y le sonrío haciendo algún comentario. Luego, tomo de la mesa el caballito de juguete y hago sonidos de los cascos del caballo.

La mamá repite los sonidos que yo hago y también la tonalidad de mi voz, y agrega: “el caballito...”

Irina me mira con atención. Noto que mira mis labios e imita lentamente el movimiento de mi boca, hasta que, en voz muy baja, imita también el sonido...

A: Estás haciendo como el caballito... - le digo.

Ella baja de la falda de su mamá y se queda parada, sostenida entre la mesa y el sillón. M: me preocupa que no hable todavía... - dice la mamá - ¿Cómo puedo ayudarla?

A: ...viste que ella nos está mirando más y busca relacionarse, y eso es muy importante para poder empezar a hablar... ¿Tú le hablaste...?

M: sí, pero capaz que demasiado... porque como quiero que hable, le insisto...

A: bueno, es importante esto que tú te das cuenta. Irina está dando señales de que va a hablar... capaz que tú le podrías hablar sin insistir mientras le das de comer o a la hora del baño... ¿A ella le gusta quedarse en el agua del bañito?

M: sí, y tiene un pato con el que juega... - responde la mamá, con una sonrisa.

De pronto, escuchamos la voz de Irina que dice: “cua cua...”, y las dos la miramos sorprendidas.

A: ¡Qué atenta que estás, Irina! Y le mostrás a mamá que sí hablaste... Hiciste como hace el pato de tu bañito...

Le digo a la mamá que estas palabras de Irina son muy importantes porque nos muestran que ella nos está escuchando atentamente y que entiende y participa de nuestra conversación.

M: ¿sí...? - dice la mamá, visiblemente conmovida - Me emociona mucho lo que decís... porque yo estaba muy preocupada por ella ... - se angustia - Yo pensé que le había hecho daño... porque ella no me miraba... Ella no me dice mamá... - agrega llorando y muy angustiada.

Irina, parada al lado del sillón donde está su mamá, se

acerca a ella y apoya la boca en su mejilla con mucha suavidad. La mamá también la abraza suavemente.

La bebé luego en forma espontánea se separa y se dirige hacia una puerta ventana que está detrás del sillón y de espaldas a la mamá. Allí se queda parada sosteniéndose con sus manitos en el vidrio. Ya es de noche y la ventana es como un espejo. De pronto, comienza a emitir sonidos mirando su imagen en el vidrio. Hace sílabas largas con distinta entonación: “...ooooohhhhh... eaaaaahh... eeeeehhh ...” Parece escucharse y jugar con su voz.

Le muestro a la mamá que Irina está empezando a hablar, que imitó la voz del caballito, que dijo “cua - cua” cuando ella mencionó el pato del bañito y que capaz que cuando nos volvamos a ver ya está charlando ... y diciendo mamá...

### **Comentarios y reflexiones finales. Apertura hacia una dimensión simbólica.**

Después del reconocimiento por mi parte del gusto de la bebé por compartir la lectura del libro con su mamá, y en respuesta a mi pregunta sobre las habilidades de Irina en la adquisición de la marcha, la mamá la baja de su falda en un cuidadoso gesto de desprendimiento.

Se suceden entonces varios acontecimientos significativos. Por un lado, la bebé muestra un importante dominio de sus movimientos y trepa espontáneamente y con agilidad, disfrutando de su despliegue físico. En contraste con los gestos automáticos de su cabecita que sucedían en el primer encuentro, en esta ocasión Irina muestra un cuerpo que le pertenece y del cual ella puede disponer intencionalmente. Parafraseando a Winnicott (1945), la psique - incipiente - habitaba el soma.

Por otra parte, estimulada por las palabras y la tonalidad de expectativa en la voz de la analista, la bebé y su mamá se vuelven activas protagonistas de una actividad lúdica que las dos disfrutaban y en la cual se recrea nuevamente la experiencia de separación y la expectativa de un reencuentro. Trepada en el diván, Irina mira a su mamá y se lanza en sus brazos con la expectativa de ser sostenida, mientras la mamá, con gestos y palabras, alienta esta expectativa de Irina y responde sosteniéndola afectuosamente en el momento en que la bebé lo espera. Madre e hija viven y sienten juntas (Winnicott, 1967) una experiencia lúdica y placentera. Desde otra perspectiva, se trata también de una experiencia de sintonía afectiva (Tronick, 2007), elemento fundamental en el camino hacia la subjetividad. Además, emocionalmente involucrada en esta actividad, la mamá, sumándose a las palabras de expectativa de la analista, agrega con entusiasmo el número “tres” - el tercero - que se introduce como representación también desde el espacio lúdico.

Irina da por finalizada esta actividad sentándose espontáneamente en la falda de su mamá y ubicándose de frente hacia mí. Me mira expectante y disponible para la relación. Es entonces que mira e imita el



movimiento de mis labios cuando hago el sonido de los cascos del caballo, y luego imita también el sonido, en voz apenas audible. De esta forma, da lugar a una serie de manifestaciones – mirar los labios del otro, imitar el movimiento e imitar el sonido de la voz – que conforman una secuencia universal en la adquisición del lenguaje (Bruner, 1977). En este sentido, un momento clave es cuando Irina en forma espontánea dice “cua-cua” al escuchar la referencia que hace su mamá al pato de juguete. Muestra así que está atenta a lo que sucede en el ambiente, involucrada en el vínculo, comprendiendo las palabras y participando activamente del diálogo. Además, con la alusión al pato de juguete a través del sonido que lo representa, Irina va anunciando su ingreso al mundo de un lenguaje representacional, es decir, a un universo simbólico.

La mamá se muestra conmovida y aliviada ante la connotación que atribuyo a las palabras de la bebé y a su capacidad de evolución, y puede entonces manifestar sentimientos dolorosos como su angustia, su fragilidad y una percepción negativa de sí misma como madre, con el temor de haber dañado a Irina. Vivencias que remiten a aspectos inconscientes (Laplanche, 1989) vinculados a su propia historia, que se actualizan e interfieren en el vínculo de la díada (Cramer, 1989; Fraiberg, 1975). La bebé percibe la

angustia de su mamá y se acerca afectuosamente, pero también tiene la iniciativa de desprenderse del abrazo materno.

En el tramo final, Irina, apoyada en la ventana, descubre en el espejo su propia imagen, a la cual mira y habla con cierta sorpresa y regocijo. En otras palabras, en un acontecimiento altamente significativo en el psiquismo precoz, Irina se descubre en el espejo. La percepción de su cuerpo como propio que se manifestaba en la fluidez, el dominio y el disfrutar de sus movimientos al trepar y bajar espontáneamente del diván y de la falda de su madre, se traslada ahora a la imagen. Es decir, a un nuevo registro que implica una nueva dimensión representacional.

Para finalizar, entiendo que, a lo largo de estos dos encuentros iniciales, la presencia y participación activa de la analista, buscada y anulada alternativamente en función de ambivalencias y resistencias maternas, pudo introducir en la dinámica de la díada elementos novedosos que promovieron un proceso de separación y discriminación, habilitando a Irina a la adquisición de una incipiente representación de sí misma y a esbozos elementales de un lenguaje comunicacional, con apertura hacia un mundo compartido y simbólico.

## Bibliografía

- Benjamin, J., Atlas, G. (2014) *Lo demasiado de la excitación: la sexualidad a la luz de los excesos, el apego y la regulación afectiva*. (2015). Int. J. Psychoanalyse en Español, 1:45-74
- Bruner, J. (1977). *Early social interaction and language acquisition*. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271-289). New York: Academic Press.
- Cramer, B. (1989). *De profesión bebé*. Barcelona: Urano.
- Cramer, B. y Palacio Espasa, F. (1993). *La pratique des psychoterapies meres-bébés: Étude clinique et technique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fraiberg, S., Adelson, E. y Schapito, V. (1975). *Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (3), 387-421.
- Fraiberg S. *Pathological defenses in infancy*. *Psychoanalyse Q.* 1982;51(4):612-35. PMID: 6758010.
- Freud, S. (1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. Tomo XX. Buenos Aires. Amorrortu. 1976.
- Guedeney, A. (2007). *Withdrawal behavior and depression in infancy*. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 393-408.
- Laplanche, J. 1989. *New Foundations for Psychoanalysis. La seducción originaria [Original Seduction]* Spanish Edition. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.
- Lebovici, S. (1988). *El Lactante, su madre y el psicoanalista: Las interacciones precoces*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rousillon, R. (1999). *La fonction symbolisante de l'objet. En: Agonie, clivage et symbolisation* (pp.169-185). Presses Universitaires de France.
- Salomonsson, B. (2016) *Las defensas infantiles en la psicoterapia paterno-infantil: El ejemplo de la evitación de la mirada*, *The International Journal of Psychoanalysis* (en español), 2:1, 67- 95, DOI: 10.1080/2057410X.2016.1351682
- Tronick, E. Z. (2007). *Interactive mismatch and repair: challenges to the coping infant*. En E. Z. Tronick, *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. (pp. 155-163). Nueva York: Norton & Co.
- Viaux-Savelon S, Guedeney A and Deprez, A (2022) *Infant Social Withdrawal Behavior: A key for adaptation in the fase of relational adversity*. *Front. Psychol.* 13:809309. doi: 10.3389/fpsyg.2022.809309
- Stern, D. (1997). *La constelación maternal: La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1945). *Desarrollo emocional primitivo. En Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia, 1981. o
  - (1962). *La integración del yo en el curso del desarrollo del niño. El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia: 65-74, 1981.
  - *-El juego, exposición teórica. En: Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa: 61-77, 1978. -(1967). *El papel de espejo de la madre y la familia en el Desarrollo del niño. En: Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa: 147-56, 1978.

\*Trabajo presentado dentro del ciclo “Ateneos Clínicos”, en Aecpna, el 26 de noviembre de 2022.

\*\* **Sobre la autora:** Nahir Bonifacino es Psicóloga, Psicoanalista de niños. Asociación Psicoanalítica de Uruguay.

\*\*\***Sobre la presentadora:** Edith Bokler es psicóloga sanitaria. Psicoterapeuta de niños, adolescentes y familias. Ex Miembro del Equipo del Hospital de día Infanto-Juvenil de Leganés. Docente y miembro de la Junta directiva de AECPNA. Miembro del Fórum Infancias Madrid.

# *Tras las huellas del trauma en el psicoanálisis infantil. \**

*Fabio Álvarez \*\**



## *Presentación de Ana Isabel Perales\*\*\**

Hoy contamos con la presencia de Fabio Álvarez, algunos ya le conocéis porque estuvo también acompañándonos el año pasado en el ciclo de sesiones clínicas, hoy nos presenta un Ateneo Clínico titulado *Tras las huellas del trauma en el psicoanálisis infantil*, conoceremos a Julián y a Andrés, dos niños arrasados por experiencias traumáticas, que de su mano transitan el camino elaborativo de lo vivido, lo no sabido, lo no pensado, sin embargo, actuado.

Cuando hablábamos con Fabio hace días sobre la presentación de hoy nos centrábamos en la idea, o mejor dicho la pregunta sobre la determinación del evento traumático en la constitución del psiquismo del sujeto, y si el aparato psíquico registra de forma más contundente un suceso si éste ha sido de naturaleza traumática. No sé si podremos responder

a estas interrogantes que, en nuestro hacer nos resultan siempre ambiciosas como apremiantes, lo intentaremos sí empezando con un pequeño recorrido en Freud sobre el concepto de trauma, para luego adentrarnos en el material clínico.

Quiero agradecerle enormemente su transmisión a Fabio, mostrándonos su posición analítica a través de los casos de Julián y Andrés, permitiéndonos como dice Lacan que algo de nuestro ser analista pueda transformarse a partir de la experiencia clínica y de la manera en que su práctica nos facilita encontrar algo distinto.

### **Posibilidad de entrelazar los elementos**

De sus intervenciones ante las actuaciones incesantes de estos dos pequeños sujetos y también su

desconcierto, así como sus propias preguntas frente a la irrupción en el setting analítico de lo traumático a través de una puesta en acto violenta que le hace cuestionarse su papel, su escucha y su hacer, veremos la importancia del sitio del analista, el de niños específicamente, que más que en ningún otro espacio debe y tiene mantenerse libre de certezas.

El trauma como concepto, viene de la medicina, de la cirugía y alude a la lesión resultante de una violencia externa, con esta herencia Freud y en un primer momento (entre 1893 y hasta 1897) establece una definición metapsicológica fundamentalmente económica, es decir el trauma como un exceso de excitación que el aparato psíquico no puede tramitar ni por vía motriz ni por vía asociativa. Plantea la hipótesis como sabemos de un hecho exacto y concreto, acontecido y de carácter sexual que vive el sujeto por acción externa (recordemos el interés de Freud en los primeros análisis por las fechas, los lugares, las personas en la vida del paciente) y que, represión mediante es desalojado de la conciencia. Después del abandono de la teoría de la seducción con su frase célebre en la Carta a Fliess (carta 69, 1897) “ya no creo en mis neuróticas”, da paso a una importancia creciente de la vida fantasmática y la realidad interna, al papel de la fantasía en la vivencia traumática. Si bien mantiene la definición económica, Freud empieza a considerar la interacción de estas dos realidades que conviven en el sujeto.

Con la segunda teoría del trauma y la introducción de la resignificación en una segunda escena de la primera, Freud nos dice que, en la génesis de los síntomas hay una representación intolerable para el yo, de carácter sexual y que en la infancia es vivido como un sin sentido hasta un segundo momento cuando adquiere por vía de la resignificación el carácter traumático. Más adelante, con el desarrollo de la segunda tópica y la aparición de conceptos como el de repetición, nace la última estructuración del concepto de trauma, en Inhibición, síntoma y angustia (1926) relaciona las alteraciones del yo, la angustia y el conflicto psíquico con las situaciones traumáticas.

Con Más allá del principio del placer y la introducción de la pulsión de muerte, Freud nos habla de la compulsión de repetición de una experiencia dolorosa como la respuesta del sujeto a lo traumático, a la sexualidad por último y la irrupción de esta como ajena, como un cuerpo extraño. En Moisés y la religión monoteísta Freud reconoce a la neurosis como consecuencia de vivencias e impresiones que reconoce como traumáticas, y que dichas experiencias serían “impresiones de naturaleza sexual y agresiva y por cierto todas aquellas que hayan provocado daños tempranos al yo” (1939, pp. 74).

De todo esto la necesidad de dos escenas o dos tiempos para constituir el trauma y su elaboración es un elemento común en los desarrollos psicoanalíticos posteriores a Freud, en relación a este hecho Laplanche y Pontalis (1973) sostienen que, no sólo se trata de “una acción diferida, de una causa que permaneciera

latente hasta la oportunidad de manifestarse, sino de una acción retroactiva, desde el presente hacia el pasado” (pp.111).

Vemos que el trauma psíquico implica siempre una presencia del afuera con lo interno de cada uno, no se puede concebir que el trauma psíquico se produzca exclusivamente sobre la base de una situación o acontecimiento real externo, por violento que éste pueda ser, estaríamos negando la existencia del inconsciente; si implica una interacción entre el mundo externo y la realidad psíquica.

Con Julián y Andrés veremos cómo un acontecimiento del mundo exterior excede (en términos económicos y dinámicos) la capacidad de ambos niños para sujetarse simbólicamente a lo vivenciado de forma pasiva, veremos como una acción violenta genera impresiones muy tempranas que no pueden ser tramitadas por el yo incapaz de integrar estas experiencias, porque no entienden su significado, quedando en el inconsciente como un sin sentido no representable, con una elaboración imposible, que produce (en Julián) una desorganización y que precisamente por estos elementos adquiere el carácter de traumático. Veremos como aquello que irrumpe como fenómeno que sobrepasa lo verbal, marca un profundo déficit en la capacidad de significación del niño, viéndose casi relegado a un destino posible, el de la actuación violenta.

No nos cuesta pensar que, en el caso del trauma todo el proceso estructurante y organizador de la fantasmática infantil fracasa estrepitosamente, dando lugar a espacios en el psiquismo del niño donde no se puede encontrar un sentido, donde la palabra no llega, como Julián que solo puede inundar de su angustia a su analista a través de la actuación agresiva de lo experimentado pasivamente. Esta vivencia es traumática entonces, porque quedará inundada de afecto y carente de escena, de texto dejando como legado una precariedad simbólica.

El trauma como si de una puesta en escena de un guion teatral se tratara, da su cara sólo cuando hay un escenario- el espacio analítico- y un espectador, no cualquiera- el analista- que puede interpretar el sentido, el impacto y los destrozos que éste acarrea, para así poder transformar el fondo de la trama/trauma.

# Tras las huellas del trauma en el psicoanálisis infantil. \*

Muy tempranamente, ya tal vez desde sus Estudios sobre la Histeria, Sigmund Freud percibió y registró que un fenómeno muy frecuente del funcionamiento del psiquismo de los seres humanos consistía en que aquellos sucesos que no podían ser recordados, usualmente eran actuados (en alemán *agieren*) (1). Dicho descubrimiento fue muy estudiado y desarrollado en la literatura psicoanalítica, de distinta manera y por distintos autores. Ya el mismo Freud se percató que aquello no recordado, y posteriormente actuado, generalmente no eran cualquier tipo de sucesos. Se trató siempre especialmente de los del orden traumático.

Algo que suele ser impactante, y a veces hasta espectacular, es vivenciar en la clínica la actuación de un paciente. Y especialmente cuando hay un desconocimiento total respecto de la naturaleza y origen de tal actuación. Luego veremos que en muchas ocasiones, cuando finalmente se logra recordar, el sujeto siente que aquello le resulta poderosamente familiar. Que ya lo sabía. Que, profundamente en las entrañas, siempre lo supo.

Entre los muchos autores que han escrito sobre el tema, cuyo número es colosal, una de las teorizaciones a mi juicio más expresivas que describen este fenómeno, es el concepto, literariamente construido, de lo “sabido no pensado”, de Christopher Bollas (2). El autor va incluso más allá, argumentando que lo “sabido no pensado” se plasma no sólo en las actuaciones, sino incluso en la expresividad total del sujeto, conformando lo que él llama una estética personal. Esto difumina el concepto de actuación. O más bien lo hace más abarcativo. Es decir, no se trata ya solamente de cómo una persona actúa, sino también cómo se viste, cómo se mueve, qué dice, con qué tono, cómo lo dice, cómo gesticula, qué hace, etc., etc. Este cuestionamiento alcanza incluso hasta el hecho artístico en sí mismo, cuyos bordes se vuelven difusos, obligándonos a repensar la definición del arte en sí mismo. La distancia entre la “estética personal” y el hecho artístico se difumina. Pero esa es otra disquisición. (Véase al respecto la novela “Mayhem” (3), del citado autor.)

Lo que sí podemos traer a la reflexión, en forma más bien de pregunta que de certeza, es si esta suerte de memoria corporal-conductual presenta una cualidad, y/o bien una intensidad distinta, si es que la situación traumática se produjo en una época más predominantemente preverbal del sujeto. (Teniendo en cuenta que, si bien es cierto que el infans está inmerso en el lenguaje desde el inicio, su dominio y

la supremacía expresiva del mismo es algo a advenir progresivamente).

Es decir, nos preguntamos si la posibilidad de elaboración de lo traumático está única y directamente relacionada con la capacidad simbólica del sujeto, o tiene además que ver con otras, y tal vez múltiples variables.

Antes de pasar a exponer algunas viñetas clínicas que son, creo, hallazgos privilegiadamente ilustrativos del tema, una última pregunta: ¿Este fenómeno se da exclusivamente a partir de situaciones de índole traumáticas, o basta con que hayan sido, digamos, “emocionalmente significativas”, o “fundantes” para el sujeto?

Una pregunta más: ¿El aparato psíquico registra más nítida y/o indeleblemente un suceso si este fue traumático?

Pasemos a la clínica.

Viñeta 1. Julián.

Julián tiene cuatro años recién cumplidos cuando sus padres lo traen a la consulta. Presenta severos trastornos de conducta en el hogar y en el Jardín de infantes, al punto que las autoridades escolares dudan de si pueda seguir en la institución debido a la intensidad con la que agrede a sus compañeros y maestras. Cuando llega al Jardín las maestras le sacan las zapatillas, cansadas de recibir sus patadas. El clima entre la pareja parental es tenso.

Los padres no asisten a la segunda cita, y la madre me cuenta, telefónicamente, que se acaba de separar, y que se fue con sus hijos a la casa de sus padres. Me dice que realizó una denuncia policial al padre por agresiones físicas hacia ella y hacia los hijos. A los pocos días se dictamina, desde el juzgado interviniente, una perimetral para el padre.

Unas semanas después tengo la primera sesión con Julián. Mi primera impresión es que presentaba cierta dificultad en el lenguaje, como si hubiese un desfasaje. Él apenas sabe hablar, pero ni bien entra al consultorio me dice: “Pa-pa-pá me pega”. Acto seguido se dirige a la caja de juegos y toma un autito de metal pequeño. Se me acerca y apoya el auto en mi brazo derecho. Comienza a hacer mucha fuerza, como queriendo insertar, o introducir el autito en mi brazo. Luego repite eso mismo con distintos juguetes pequeños. Me siento



perplejo sin lograr interpretar esa conducta. Casi toda la sesión hace lo mismo.

En la segunda sesión, (debo aclarar que las primeras semanas casi todo el tiempo transcurren en silencio), se dirige a la caja de juegos y descubre una víbora articulada de madera. Debido a su diseño la víbora reproduce los movimientos reales de una de verdad. Se me acerca, riéndose, con la víbora en la mano e intenta introducirla en mi boca. Yo acepto el juego, permitiendo que ponga la víbora en mi boca, con cierta incomodidad. Por momentos debemos interrumpir el juego cuando me produce arcadas, o intenta hacerlo con cierta violencia.

Este juego se va reproduciendo de la misma forma, sesión a sesión, durante meses y meses. Por lo menos seis. De manera casi idéntica, abarcando casi la totalidad de la hora. Suceden sesiones enteras en las que solo quiere jugar a eso. Me doy cuenta que le produce un gran placer, al punto que la madre me cuenta que a Julián, venir a las sesiones es lo que más le gusta en la vida, por sobre cualquier otra actividad. Julián va entremezclando este juego con el de querer insertarme algún autito o chiche pequeño en el cuerpo.

Otra conducta significativa que aparece al poco tiempo son explosiones abruptas, y sin aviso, de agresividad descontroladas. Estas actuaciones aparecen en dos variantes distintas: una es claramente como reacción ante una situación de frustración.

La otra, más desconcertante, se da en momentos “tranquilos”, y especialmente en forma inesperada. Es decir, puede aparecer, por ejemplo, en un instante plácido durante un juego reglado, cuando Julián intenta, y a veces logra, darme un puñetazo en la nariz, con todas sus fuerzas. O, cuando menos lo espero, sin preaviso, una patada brutal en mis piernas.

Estas reacciones violentas, que se desencadenan en silencio, se suceden sin signos de alerta, y no parecieran estar relacionadas con la actividad previa, o por ejemplo, con el desarrollo del juego desplegado en ese momento. Lógicamente me dejan, además de dolorido, profundamente desconcertado.

Sucedió aproximadamente a los cuatro o cinco meses de iniciado el análisis que tuve algo así como una revelación. Supe de manera súbita, creo que a partir de un sueño que nunca logré recordar, lo que significaban los juegos de la víbora y el querer insertarme juguetes en el cuerpo.

Lo primero que hice fue concertar una sesión con la madre. Cuando le dije que tenía claras sospechas que su hijo había sido abusado sexualmente por una figura masculina su cara no denotó una gran sorpresa.

Al mismo tiempo, paralelamente, también quedó claro el significado de las violentas explosiones de agresividad que presentaba Julián. Aunque es verdad que tales conductas escondían una complejidad mayor.

Viñeta 2. Andrés.

La mamá de Andrés empezó a notar que su hijo, cada vez que volvía de visitar al padre estaba raro. Triste y enojado. Fue la abuela quien empezó a sospechar que el chico había sido abusado. La madre pidió la consulta en base a esa sospecha. Andrés tiene casi cinco años.

El primer día que lo conozco, en el hall del edificio, antes de entrar al consultorio dice: “Mi papá me hace nana”. Al poco tiempo me doy cuenta que habla muy bien para su edad. Tiene un vocabulario rico y complejo. Cuando le pregunto por lo que me dijo en el hall, se niega a hablar del tema. Lo único que me cuenta es que el padre se enoja muchísimo. Imita las caras que pone.

Los primeros juegos que inicia consisten en clasificar y separar cada muñequito, cada animalito, incluso cada autito, en “buenos” y “malos”. Lo que podría ser una dinámica clásica en chicos de su edad, de a poco va tomando otro matiz. Paulatinamente los malos deben ser apartados de los buenos y “encerrados”. Cuando le pregunto a Andrés por qué los malos son malos, me dice “porque hicieron cosas malas”.

-¿Qué cosas malas?

-¿Cosas feas.

-¿Qué cosas feas?

-Le hicieron cosas malas a un chico.

-¿Qué cosas?

Y ya no responde.

Es notable que se genera en él una gran ansiedad cuando no consigue establecer claramente la clasificación mencionada. Lo cual, por algún motivo, me parece un razonamiento muy refinado para su edad. Esto sucede, por ejemplo, por primera vez ante el personaje Hulk. Se queda estupefacto diciendo que él pensaba que Hulk era bueno, como otros superhéroes, pero que la cara que tiene es la cara de un “enojado”. La imita angustiado.

Posteriormente el juego se va repitiendo siempre en base a la mencionada clasificación. Van apareciendo diferentes variaciones, como que los malos deben ser encerrados “por la policía”.

Sesiones después, sin dejar atrás la clasificación, propone jugar a “los malos”. Esto consiste en que juntos, él y yo, debemos lastimar, dañar y/o matar a algunos otros juguetes catalogados como “buenos”. Este juego, lo desarrolla durante varias sesiones, casi dos meses, con gran placer y alegría. Al punto que cuando el pediatra le pregunta qué hace en la terapia, él dice “Con Fabio jugamos a los “malos””.

Esta época coincide con un llamado del Jardín de Infantes a la madre. Desde la escuela dicen que últimamente lo notan agresivo y que en su clase está pegando a los compañeritos.

Meses después el juego varía en la conformación de una familia que “hace un viaje”. Ésta se constituye por

madre, padre y dos hijos. Indefectiblemente el padre es de otra raza o especie. Es decir: madre delfín, dos hijos delfín y padre tiburón. O madre auto, dos hijos autos y padre camión, etc. Se desarrolla durante un tiempo a partir de la descripción de un viaje de la familia, en aparente armonía. Posteriormente la actividad da un giro (esto sucede a los ocho meses del inicio del análisis). A partir de ese momento, sistemáticamente el padre debe ser apartado de la familia y encerrado. Más tarde el padre debe ser encerrado “por la policía”.

Cuando le pregunto por qué el papá debe ser encerrado me dice:

-¡Porque es malo.  
-¿Por qué es malo?  
-¿Porque hizo cosas malas.  
-¿Qué cosas malas?  
-Le hizo cosas malas a uno de los hijos...  
Se genera un silencio de varios minutos. Y luego me dice:  
-¿Querés que te cuente lo que hizo mi papá?  
-¿Vos querés contarme?  
-Ponía siempre caras feas, así (y lo imita). Y me gritaba enojado. Un día estaba con otro señor con barba. Yo le pedía Coca Cola y me daba vino. Después me tocó la cola y el pito. Quería que yo esté siempre en calzoncillos. Ponía caras raras y se reía raro. Quería que yo lo mire haciendo pis.

Viñeta 3. Fabián.

Fabián tiene una mirada extraña, como vacía. Por momentos parece estrábico, por momentos ido, o desconectado. Es un adolescente de 17 años. Los padres piden la consulta porque es la tercera vez que Fabián es detenido por la policía por robar en supermercados. Ellos están sorprendidos y asustados. Dicen que él no tiene necesidad, que ellos son una familia pudiente de clase media alta.

¿Qué hurta? Vinos importados o muy caros, salsa de trufas, una latita de caviar, una botellita de aceite de nuez. Productos gourmet. Fabián estudia gastronomía, y parece que es apasionado en el tema.

En las primeras sesiones, cuando le pregunto qué piensa de sus detenciones policiales Fabián me dice “tuve mala suerte”. Yo le digo que no. Que no estoy de acuerdo. Una o dos veces puede ser mala suerte, pero tres ya no. Él asiente y comenta su pasión por la gastronomía y su necesidad de obtener las cosas que hurta. Cuando le digo que su familia tiene un poder adquisitivo suficiente para poder suministrárselas, él no sabe qué decir. Se queda callado.

Mientras habla lo miro y me desconcierta su vestimenta. Es verano en Buenos Aires, la temperatura llega casi a 40 grados. Él viste pullover de lana y campera. Eso me llama la atención poderosamente. Además (tal vez debido a eso) despiden un olor penetrante mezcla de sudor, y algo más que no logro identificar.

Pasan los meses y Fabián logra apropiarse

adecuadamente del espacio analítico. Parece ser un lugar donde se siente cómodo. Unas semanas después, luego de otra detención de Fabián en la cual es golpeado brutalmente por la policía, acordamos una sesión con los padres. Ellos expresan su preocupación por Fabián y su futuro. Luego despliegan temas de su historia. Me entero entonces que la madre padeció una depresión posparto muy intensa, ocasionada en parte por el fallecimiento sorpresivo de su propio padre. Durante ese periodo depresivo la madre reconoce haber estado muy desconectada de su hijo. Comenta que durante semanas no podía salir de la cama. Un invierno crudo recuerda que Fabián, siendo bebé, tuvo una hipotermia grave, y debió ser internado y atendido por ello en un sanatorio de la ciudad.

Viñeta 4. Rafa.

Rafael es traído a la consulta por su tartamudez. Tiene cuatro años y los padres edades muy desparejas: la madre cuarenta y uno y el padre va por los sesenta largos. Según el analista, tener a Rafa fue para la madre un triunfo narcisista que a su edad la ayuda a mantenerse joven mentalmente. Además de la tartamudez Rafa también presenta síntomas difusos de ansiedad de separación, que se expresan por ejemplo en no poder dormir solo. Se pasa constantemente a la cama de los padres.

Ellos se conocieron en Brasil. Relatan que en las playas cariocas se dieron al nudismo, práctica que mantuvieron en Argentina, allí donde fuese permitido. En parte debido a su edad, parece que el padre más que padre es un abuelo. Alterna usualmente una indulgente permisividad, con arrebatos breves algo autoritarios, aunque más bien permanece distante de la crianza de Rafa, de la que se ocupa la madre. Según el analista se percibe una tensión incestuosa intensa entre la madre y Rafa. Suelen estar “muy pegoteados”, y a veces la madre habla del hijo como si fuese un pretendiente potencial “seductor y cariñoso”.

El chico logra instalarse adecuadamente en el análisis, logrando revertir bastante exitosamente el síntoma de disfluencia, en parte, entre otras variables gracias a un par de intervenciones del analista muy originales y, sobre todo, eficaces.

Promediando los seis meses de tratamiento se da la siguiente situación atípica e inquietante: en medio de una sesión, repentinamente, y con una rapidez inusitada, Rafa se desnuda completamente. Parado en medio del consultorio, se ríe apuntando al analista con su pequeño pene en la mano.

El analista queda atónito y paralizado. Sin reacción. En shock.

Lo más interesante es analizar algunos de los sentimientos contrartransferenciales que se le despertaron al analista: primero y principalmente sorpresa y perplejidad. Pero también cierta sensación de vergüenza o culpa, y un difuso temor de haber hecho algo mal. El momento difícil, después de salir de

su estupor mi colega, se resolvió indicándole al niño, en varias oportunidades que se vistiese, lo que finalmente y con cierta renuencia, terminó haciendo.

#### Viñeta 5. Alicia.

Alicia tiene 24 años y estudia medios audiovisuales en una universidad privada. Es una chica atractiva y simpática, hija del medio de padres ambos profesionales: la madre es contadora y el padre médico obstetra. Ella es muy inteligente y culta. Cinéfila y lectora. Le va muy bien en la facultad y tiene una rica vida social. Lo que más disfruta de su cursada son los trabajos prácticos, que debido a su objeto de estudio suelen ser muy frecuentes.

Alicia presenta diversas conflictivas neuróticas bastante estándar que no viene a cuento desarrollar. Está comprometida intensamente con su análisis y generó una transferencia positiva con su analista. Ésta refiere que el análisis transcurre fluidamente y que la considera una paciente “sana” y “agradable”.

Pero hay un detalle que le llama la atención, y que al mismo tiempo la inquieta y le da curiosidad. Le parece extraña la adicción de Alicia por la pornografía. (Dato llamativo por su intensidad, dice la analista, aún cuando se hubiese tratado de un varón). Esta fijación llega al punto que Alicia ha llegado a incluir pornografía en algún trabajo práctico audiovisual que presentó en la facultad. El hecho que fuese llamada su atención por parte de un profesor, como contenido “inadecuado”, sirvió para que ella trajera el tema al análisis. Y por primera vez se lo cuestionara. A partir de ese momento Alicia comenzó a pensar y a hablar del tema en análisis. Estaba sorprendida por no encontrar una explicación. El tema siguió apareciendo en las sesiones durante un tiempo.

Meses después, trajo un sueño. En éste ella iba a la maternidad donde trabajaba el padre, pero al entrar el edificio es un cine, parecido a un cine de barrio al que ella iba de niña. Su madre, aunque con un peinado distinto, es quien vende los tickets. También aparece su padre, mucho más joven, vestido con su ambo de quirófano, con manchas de sangre. Sin hablar, en un clima emocional bizarro, relata, se sientan juntos a ver una película.

Las asociaciones posteriores al sueño trajeron un recuerdo de sus siete u ocho años. Su padre obstetra, con colegas viendo en el living de su casa filmaciones de partos reales. Ella deambulando por ahí, impactada viendo las imágenes. La madre sirviendo sandwichitos y tragos. Esos recuerdos se fueron de a poco ampliando y se llegó a establecer que era una práctica frecuente que su padre viera filmaciones de partos reales. Sin que nadie reparara en el posible impacto que ello generaría en la niña.

¿Si tuviésemos que teorizar al respecto de las viñetas descritas diríamos que existe alguna diferencia en su naturaleza de acuerdo a la edad, especialmente si se trata de una época preverbal, en que los sucesos

traumáticos tuvieron lugar? La viñeta de Julián (caso 1) y la de Fabián (caso 3) nos darían motivos para inferir que sí, ya que ambos sufrieron los traumas en edades preverbales. Pero las otras tres historias (Andrés, Rafa y Alicia) darían razones para pensar lo contrario. Vemos que en todos los casos las vivencias traumáticas se sucedieron en edades muy distintas, y se trata de sujetos con distintas capacidades simbólicas. Especialmente Andrés (caso 2) y Alicia (caso 4) se destacan por su gran riqueza simbólico-verbal, lo que tal vez, eso sí, les brinde más posibilidades de elaborar más exitosamente las experiencias. Por supuesto que se trata de pacientes de muy diversas edades, características y severidades. Todos ellos han sido atravesados por vivencias traumáticas.

El caso de Julián (caso 1), impactante por lo extremo de sus conductas, presenta una doble actuación. Por un lado, los juegos (si es posible llamarlos así) de la víbora y el de querer insertarme juguetes en el cuerpo, están directamente unidos a la vivencia del abuso sexual padecido. Tienen también, a su vez, un doble sentido. Por un lado, el comunicativo: el querer con su conducta contarme, transmitirme lo que él había sufrido (muy gráficamente) e intentar, al mismo tiempo, hacerme experimentar el cómo se había sentido. Por otra parte es, paralelamente, un mecanismo de identificación con el agresor, que lo desplaza de su lugar de víctima pasiva, y lo coloca en el de victimario. Sus explosiones descontroladas de agresividad también presentaban esa doble vertiente: la comunicativa y la de identificación con el agresor.

Estas dos vertientes de las actuaciones asociadas a hechos traumáticos están presentes, creemos, en casi todas las conductas postraumáticas que se dan en el marco de interacciones interpersonales. Comunicación e identificación con el agresor. Obviamente la otra función que esta presente siempre, es el intento inconsciente repetitivo-elaborativo.

Por otra parte estas conductas (las agresivas), además, podrían entenderse también como conductas de “coerción”, en los términos de José Valeros (4), o intentos de control, lo cual está más bien relacionado con un intento de borrar los límites personales y desconocer la alteridad y subjetividad del analista, como un intento inconsciente de disminuir la ansiedad de separación, resultante esta última de un déficit en la respuesta afectiva de sus figuras de apego primarias, hecho que también en sí mismo resulta ser traumático. Esta última interpretación se denota correcta si tenemos en cuenta que existían dos tipos de explosiones de agresividad: las que aparecían en momentos tranquilos (más comunicativas) y las que se sucedían como una reacción ante situaciones de frustración (más bien coercitivas). La dificultad del caso, y su pronóstico dudoso, reside en que, a la vez, la utilización de la violencia era un pilar importante de fortaleza de su narcisismo, haciéndolo sentirse intimidante y poderoso, confundiendo fuerza física con solidez emocional, o de su narcisismo.

Pero Andrés (caso 2), si bien presentaba una riqueza

simbólica mucho más establecida y rica, y de hecho recordaba conscientemente el hecho traumático, también lo actuaba. Obviamente lo hacía más simbólicamente, es decir, en juegos. Pero, lo traumático de la violencia padecida por el padre, también aparecía más crudamente (menos simbólicamente) en las actuaciones implícitas en las agresiones a compañeritos en la escuela. Tal vez la diferencia, es que en su caso esto solo duró un lapso breve.

¿Qué decir de Fabián (caso 3)? Él actuaba tanto el hecho traumático puntual sufrido de bebé (la hipotermia), como así también las privaciones afectivas sostenidas debido a la depresión posparto de la madre. Esto último lo expresa en las espectaculares conductas antisociales de hurtos repetidos, con todas las implicancias que describe Winnicott (5) al respecto. Y la culpa inconsciente, deseosa de castigo, que implicaba que siempre se hacía detener por la policía.

Lo interesante de su conducta de sobre abrigarse es que tal actuación no necesariamente pareciera tener una intención inconsciente comunicativa (¿O sí?), ni de identificación con el agresor. Pero volveremos más adelante a esta cuestión.

En el caso de Rafa (caso 4) se produce cierta interrogación, o duda, respecto a la naturaleza de la actuación de desnudarse, debido a la aparente ausencia de angustia. ¿Se trataba de actuaciones vinculadas a un trauma, o fueron solo reacciones a algo que le impactó? ¿Es lo mismo decir que eso ha sido traumático? Podemos plantearnos la misma cuestión en relación al caso de Alicia (caso 5), en la cuál tampoco pareciera percibirse la presencia de angustia desbordante como en los otros casos.

Podríamos conjeturar que todo trauma puntual encierra un profundo sinsentido. Es decir, por definición, algo que sobrepasa la capacidad del sujeto para entender y elaborar lo sucedido. El sinsentido es algo insoportable, intolerable para el ser humano. Pero, siguiendo la teorización de Carlos Moguillansky (6), el sinsentido también es motor. Motor permanente que pugna y empuja a la elaboración y la búsqueda de sentido. Esto es visible en la insistencia en la que el sujeto actúa las vivencias traumáticas, lo cual ha sido descrito en la literatura psicoanalítica como compulsión a la repetición, pulsión de muerte, etc.

Ahora bien, algo que parece atravesar todos los casos es cómo la materia prima, la naturaleza de las vivencias traumáticas se entremezclan en las fibras más íntimas inconscientes de la personalidades de los sujetos.

Podemos entonces volver ahora a la noción de “estética personal” de C. Bollas. Efectivamente asistimos al hecho de que los sucesos traumáticos se expresan entremezclados en la constitución total del sujeto. Obviamente eso es más evidente cuando lo traumático no ha sido un solo hecho puntual sino que es resultado de todo un vínculo traumático con las figuras de apego centrales, lo que ya ha sido hartamente teorizado en la literatura psicoanalítica como trauma acumulativo. En

esos casos es el vínculo en sí mismo lo que ha devenido traumático, o traumatizante.

Es decir, en este punto se trata no solo como actúa el sujeto, sino cómo habla, cómo se viste, qué aspecto tiene, cómo se relaciona con sus pares, etc., etc. En definitiva: cómo es. En ocasiones como analistas percibimos el aspecto global de un sujeto, a veces en forma de imagen. Podríamos sentir ante un paciente, por ejemplo, que estamos ante “un mafioso”, o una “femme fatale”, o un “nene de mamá”, etc., etc.

Pensemos el caso Julián (caso 1). Su aferramiento narcisista a la agresividad conforma ya un rasgo de base de su personalidad, los compañeritos de la escuela lo ven como un “loco”, o más bien ellos dirían como “un matón”.

Supongamos que un sujeto padeció una infancia signada por una madre arbitraria y sorpresivamente invasiva y violenta. Lo encontramos de adulto como una persona desconfiada de la gente, con rasgos esquizoides, usualmente evitando el contacto humano. Otro caso: una joven tiende a aferrarse intensa, desesperadamente a cualquier hombre que conoce desde los primeros días de una relación. También actúa algo parecido con sus amigas, aunque con menor intensidad. Cuando avanza en su análisis descubrimos que fue abandonada, en forma sorpresiva, por sus padres en distintas oportunidades, viviendo cada una de esas situaciones con una profunda angustia y ansiedad. Siempre teme que inesperadamente los vínculos afectivos se terminen. Entendemos el por qué del miedo, y del aferramiento desesperado. Evidentemente en los ejemplos de ambos casos, la matriz es claramente traumática.

Vemos que lo traumático está inextricablemente entrelazado a la esencia misma de la constitución subjetiva, y la instauración de lo subjetivo indefectiblemente intrincada con la internalización de las interacciones con las figuras de apego primarias, y de sus imágenes, reales o fantaseadas. Y todo este proceso sabemos que usualmente se complejiza más aún, cuando inferimos que en los recuerdos, a veces recuperados, se entremezclan fragmentos de verdades y fantasías, construcciones subjetivas y proyectadas, y realidades objetivamente sucedidas.

Todo lo cual forma una argamasa heterogénea que es el collage hecho de retazos y jirones con que se forma el tejido de la constitución subjetiva. En ese caso debemos mirar la realidad psíquica y lo sucedido históricamente como si viéramos dos hojas de calcar superpuestas, pero sin poder discernir del todo hasta donde llega una y dónde empieza la otra. Especialmente cuando se trata de casos en los que un vínculo en sí es lo que ha sido traumático (o traumatizante), frecuentemente esta naturaleza es más difusa y difícil de precisar, entremezclándose las construcciones, imaginaciones y fantasías con recuerdos y realidades.

En esos casos (en verdad siempre) la naturaleza traumática del vínculo debe ser inferida, conjeturada,



pesquisada a través de sueños, síntomas, rasgos de personalidad, etc., en fin, a través de las formaciones del inconsciente. Trabajo usualmente minucioso y detallista de reconstrucción de la configuración subjetiva que puede llevar mucho tiempo. Ningún paciente se recuesta en el diván diciendo: “Mire licenciado, yo soy desconfiado y solitario porque tuve una madre invasiva e impredecible”. Eso no sucede. También es verdad que, otras veces ésta misma configuración se presenta de forma increíblemente nítida e indudable.

Pero, aún así, tampoco podemos afirmar que toda constitución subjetiva tenga un origen o una naturaleza traumática. En principio uno tendería a pensar que no toda constitución subjetiva tiene un origen de cualidad traumática, como pretenden numerosos autores psicoanalíticos. ¿O sí? En ese caso se disiparía, y perdería toda especificidad, la noción de lo traumático. El debate permanece abierto.

## Bibliografía

- (1) Freud, Sigmund y Breuer, Josef. *“Estudios sobre la histeria”*. 1893-95. Amorrortu Editores.
- (2) Bollas, Christopher. *“La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado”*. 1987. Amorrortu Editores.
- (3) Bollas, Christopher. *“Mayhem”*. 2006. Free Association Books, London.
- (4) Valeros, José. *“La coerción: problemas de técnica en el psicoanálisis de niños”*. 1985. Revista Psicoanálisis de APdeBA, Vol VII, N° 3, 1985.
- (5) Winnicott, Donald. *“La tendencia antisocial”*, en *“Escritos de Pediatría y psicoanálisis”*. 1956. Ed. Lumen.
- (6) Moguillansky, Carlos. *“Origen y fuentes de la significación: la relación del dolor con el lenguaje”*. 2020. Revista Psicoanálisis de APdeBA, Vol XLII, 1 y 2. 2020

\*Trabajo presentado dentro del ciclo “Ateneos Clínicos”, en Aecpna, el 17 de diciembre de 2022.

\*\***Sobre el autor:** El Lic. Fabio Álvarez es Psicólogo y psicoanalista. Miembro de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Ex director del Departamento de Niñez y Adolescencia de APdeBA. Director de Extensión del Instituto Universitario de Salud Mental de Buenos Aires.

\*\***Sobre la presentadora:** Ana Isabel Perales es Psicóloga. Psicoanalista. Docente y Miembro de la Comisión directiva de Aecpna. Miembro de FEED.

# *Clínica online con niños. Abriendo el juego a través de las pantallas. \**

*Silvina Ferreira Dos Santos\*\**

*Presentación por Daniel Betancor\*\*\**

Comienzo el comentario al trabajo de Silvina Ferreira con un reconocimiento a la forma en que la autora aborda la complejidad del trabajo clínico online con niños y adolescentes y la derivada pandémica del mismo. Con un lenguaje metapsicológico rico y un material clínico delicadamente tratado, articula un trabajo que invita a aprender, a pensar y a reevaluar la forma en que nos acercamos a esta cuestión.

En el planteamiento inicial destaca la mención al riesgo de restricción epistemológica cuando el pensamiento psicoanalítico rechaza los cambios que el contexto histórico y político introducen en las coordenadas de nuestro trabajo: la confusión generada al considerar como desviadas las nuevas formas articulación subjetiva en nativos digitales, así como la utilización de herramientas y/o encuadres no analógicos.

Respecto al concepto de hiperculturalidad de Byung Chul Han , se podría decir que la pluralidad de relatos es susceptible de “babelizarse” cuando no opera en un marco de referencia compartido y referido a conceptos básicos homologables. Lo “hiper” y lo “multi” no son necesariamente progredientes si no contemplan la inevitabilidad de la falta y la necesidad de transformar el sufrimiento; un “hiperanálisis” que no cuestione los relatos contemporáneos podría ser tan reduccionista como un análisis de una ortodoxia rígida.

La autora trae a debate preguntas necesarias en torno a la influencia de los entornos virtuales en la constitución psíquica y la calidad transicional (o no) del objeto virtual, según permita o no la habilitación de un espacio de subjetivación. Aunque los mensajes desde los medios de comunicación en torno al uso de dispositivos digitales en población adolescente tienden a ser alarmistas, es necesario un cuestionamiento reposado: ¿es posible un proceso de subjetivación suficientemente saludable en este contexto de hiperculturalidad, con dispositivos que fomentan la fantasía de disponibilidad permanente? Mi impresión general es que sí, aunque no libre de conflictos. No creo que nos encontremos ante nuevas generaciones en las cuales los entornos digitales lleven de forma generalizada a funcionamientos psíquicos regresivos.

Un elemento de referencia a la hora de plantear el papel de dichos entornos es la calidad transicional de los mismos: ¿sirven de refugio psíquico “antipensamiento” o como hábitat de juego y subjetividad?

Por otra parte, la autora aborda la posibilidad del despliegue transicional en una “corporalidad sin cuerpo”, lo cual lleva a interrogarse acerca de la imposibilidad de reproducir determinados aspectos del encuentro analítico en el espacio virtual: olor, temperatura, textura de la mano que se estrecha, de la butaca o el diván, sonidos, etc. Si hablamos sobre devenir cuerpo desde el organismo, es posible que la circulación afectiva y lúdica propia del encuentro del bebé con sus objetos primarios no pueda ser exactamente replicada en un dispositivo terapéutico virtual. En este sentido, la sesión telefónica no es exactamente igual a la online en el trabajo con adolescentes y adultos: en el segundo caso, la imagen satura el encuentro de una forma diferente a la voz, que permite un silencio más sostenido (no hay imagen visual que apunte) y un fluir de representaciones más profundo posibilitando un mayor nivel regresivo. En la sesión online hay una mayor tendencia del analista a intervenir, en un intento de mantener el pulso de la misma.

Pasando al material clínico, voy a detenerme primero en el trabajo con Camila. Aparece como punto de urgencia del caso en general, y del trabajo con padres en particular, el uso del teléfono móvil: no existe una línea de comunicación entre la niña y la pareja parental, se produce una bi-triangulación (en el sentido de A. Green) que obtura la emergencia del tercero y la consiguiente elaboración de un Superyó protector de calidad. Además, dificulta la instauración de una exclusión constituyente.

Los juguetes pop it permiten reflexionar acerca de la cualidad pop it de ciertos contenidos digitales tendentes a saturar el campo perceptivo y la elaboración asociativa. En este sentido, el psicoanálisis aparece como una propuesta anti pop it, sencilla pero revolucionaria a la vez en cuanto al tipo y timing de la intervención propuesta, algo así como: “le voy a



escuchar hasta que aprendamos las claves de su lenguaje, incluidos sus silencios y los mensajes que provienen de su cuerpo. Vamos a generar una matriz compartida a través de la cual usted tenga acceso a su experienciar y a su historia personal de una forma que le resulte comprensible”.

En el caso de Teo nos encontramos con la clínica silenciosa de lo no construido. La familia no ha podido funcionar como matriz habilitante del encuentro del niño consigo mismo y con sus objetos primarios, y de las relaciones entre estos. No lleva inscrito un marco de referencia que le provea de un mirarse-escucharse-pensarse. La emergencia del monstruo Miguel aporta la figuración de un protagonista alienado que pone en marcha su procesamiento afectivo a través de la mirada, una mirada-ventana hacia el exterior y hacia su propio interior cuyos cambios de color dan cuenta del arranque de dicho procesamiento.

Su bloqueo inhibitorio se va aflojando a lo largo del tratamiento, partiendo de una vivencia del error catastrófico que remite a un escenario de culpa primaria, en el que faltan la ternura y mesura, para irse colocando en un escenario más esperanzado, en el que la culpa y las separaciones no desgarradoras sean posibles. Además, Google Drive aparece como metáfora de un espacio psíquico amparado en el que albergar sus historias, su propia historia. Habitándose puede conducir (drive), conducirse en la vida. No se trata únicamente de un sistema de archivo, sino de un procesador de realidad al establecer la comparativa con la experiencia albergada.

# *Clínica online con niños. Abriendo el juego a través de las pantallas. \**

*“Por donde pasa el juego,  
la vida se enciende”*

Rodulfo (2012)

## **Experiencia clínica de lo por-venir**

Pensando en los obstáculos a una “perspectiva de futuro” del Psicoanálisis, Freud (1910) insiste en aquellos que reinan en el fuero interno del analista. Plantea cómo la estrechez en la percepción psíquica, por los propios complejos y resistencias, genera restricción epistemológica. Se puede extender la noción de puntos ciegos e incluir, también, a las coordenadas de época constituyentes del mundo que se habita y de la propia subjetividad, naturalizadas por cierto y, por ende, inconscientes. Si los sujetos y las teorías son emergentes de un contexto histórico-político-cultural-social determinado, cabe hacer el ejercicio de preguntarnos cuánto permanece y cuánto se transforma el edificio conceptual psicoanalítico y su técnica, cuando los escenarios se van transformando (S. Bleichmar, 1999). Actualmente habitamos entornos virtuales y tenemos una vida online. ¿Cómo pensar la experiencia que se produce en esas otras coordenadas sin subsumir necesariamente lo diferencial a una desviación?

Si pensamos a qué llamamos mundo, la respuesta no será tan unívoca. Dado que cambió el modo en que se producen las transformaciones, siendo éstas vertiginosas, precipitadas, generadas más por ruptura y disloque. Nos encontramos con formas muy disímiles de ver y pensar tanto al mundo como a la subjetividad, sin referencias comunes entre sí. Tal heterogeneidad es como un collage, un compuesto de múltiples y simultáneas formas culturales, una hiperculturalidad (Byung Chul Han, 2005). Conviven, al mismo tiempo, diversas lógicas de funcionamiento y narrativas: lo letrado, lo secuencial, lo analógico, lo presencial, lo simultáneo, lo múltiple, lo digital, lo no presencial, lo binario, lo fluido, lo ambiguo. El escenario es bien complejo y la tarea clínica opera allí, no sólo en la realidad interna, sino en los entrecruzamientos, encrucijadas o superposiciones entre diversas realidades que producen entramado psíquico (intersubjetivas, culturales, políticas, históricas), convocada por malestares, sufrimiento y producción sintomática que brotan entre sus intersticios (Ferreira dos Santos, 2020).

Cuando Freud (1913) utiliza la metáfora del ajedrez emparenta experiencia analítica y jugar. El símil vale para entender cómo las “reglas de juego” (encuadre) configuran la situación analítica y permiten el

despliegue de sus partidas (proceso). Aquellas “reglas” inventadas por Freud emergieron del trabajo analítico mismo con los pacientes, no pre-existieron a tales experiencias. Tampoco son arbitrarias, se fundamentan en su necesidad para posibilitar el trabajo psíquico y, en particular, el despliegue de la transferencia, con pacientes adultos neuróticos. Pero no se trata de disposiciones ritualizadas, condenadas a ser repetidas para sacralizar una técnica o consolidar una liturgia psicoanalítica (Hornstein, 2015). Por el contrario, pueden ser profanadas o recreadas, cada vez que las circunstancias clínicas demanden otras condiciones de trabajo, tal como Winnicott alentaba. En esa tensión entre game y play se configura el setting analítico y se despliega la experiencia de análisis. Es decir, no vale “hacer cualquier cosa”; algunas reglas son necesarias para fundar un espacio que aloje y posibilite un trabajo terapéutico. Sin embargo, cuanto más protocolizado esté el decurso de tal travesía, más estará cercenada su potencialidad de generar nuevos sentidos y realidades.

Desde una perspectiva winnicottiana, hablar de experiencia supone correrse de sustantivar el término (acopio de lo sabido), sino más bien de pensarlo como un hacer, un experienciar, que se arroja a lo desconocido en un tiempo inacabado, un experienciando. Recordemos que la palabra “experiencia” proviene del latín “experiri”. El prefijo “ex” señala el movimiento hacia afuera de sí, sin saber si se volverá o sin que se pueda volver a lo mismo, luego de transitado. “Peri” es arriesgar o probar. Inevitablemente el experienciar es siempre un arrojarse a lo desconocido; si fuera arrojarse a lo idéntico, perecería como tal. Aquello por-venir<sup>1</sup>, es siempre impropio, imprevisible, imposible de eludir, irreductible a todo intento de dominio o apropiación. Lo arribante es del orden del acontecimiento, consiste en una “apertura de otro mundo en este mundo” (Alejandra Tortorelli, 2021), sacude y mueve a transformación.

Si pensamos en el Psicoanálisis como movimiento, como un pensar vivo, vemos que tuvo muchos momentos de reinvención que extendieron su capacidad de comprensión teórica y sus posibilidades de intervención. Recientemente, el “apremio de la vida” nos desafió a transformar la virtualidad en un lugar posible para alojar el trabajo analítico, aún cuando hasta entonces, la clínica online con niños y adolescentes parecía impensable y, por ende, la experiencia realizada



estos últimos años, ha sido inédita. Se pusieron a prueba nuestros saberes, prácticas, preconceptos y prejuicios. Es cierto que se venía pensando sobre cómo la virtualidad incide en la constitución psíquica y sobre las implicancias técnicas de la inclusión de dispositivos en las sesiones, de manera concreta o discursiva. En lo personal, hacía tiempo que venía trabajando sobre la cualidad de “uso” que niños y adolescentes hacen de los dispositivos (incluidos los videojuegos) y cómo en esa superficie se despliega jugar (play). Me refiero a la noción de uso de objeto, tal como la trabaja Winnicott y, en especial, al uso transicional del soporte virtual (Ferreira dos Santos, 2017). Considerando la pregnancia que la virtualidad va teniendo en la vida de niños y adolescentes, y su función como espacio subjetivante, ¿es posible trabajar con infancias y adolescencias contemporáneas sin entendernos con la virtualidad?

Considerando la función diagnóstica y terapéutica que sabemos tiene el jugar, ¿cómo abrir el juego a través de las pantallas? ¿Cómo hacer posible el trabajo clínico a través del uso de plataformas virtuales (Meet, Zoom, Skype, WhatsApp, etc)? Toda una experiencia que fuimos construyendo conjuntamente con nuestros pacientes. Si bien los dispositivos permitieron el encuentro cuando éste estaba vedado por el distanciamiento social (decretado como medida epidemiológica durante la pandemia del Covid-19), transformarlos en un espacio posible para la superposición de zonas de juego resultó primordial, especialmente en un tiempo de mayor sufrimiento psíquico, desamparo e incertidumbre que tocaba a todos por igual, tanto a los pacientes y sus familias como a los analistas.

Muchos interrogantes fueron surgiendo en ese experimentar clínico online con niños y adolescentes dado que no se trató de un simple cambio de dispositivos, considerando que lo virtual refiere a un ambiente con coordenadas diversas a las que operan en la presencialidad, y con una lógica de funcionamiento diversa. Entonces, ¿cómo afecta al trabajo analítico cuando éste discurre en esa superficie virtual y siendo nuestros pacientes expertos en la materia? Es decir, ¿cómo construir condiciones de viabilidad de un análisis en un medio de por sí tan disperso y contingente? ¿Cómo lidiar con el uso múltiple y simultáneo que los niños hacen de la virtualidad? ¿Cómo pesquisar cuando la resistencia se vale de la habilidad multitasking digital para desconectar de la sesión? ¿En qué espacialidad transcurre la sesión cuando la ubicuidad es una constante? ¿Cómo garantizar intimidad y confidencialidad cuando la porosidad entre lo público y lo privado es moneda corriente en lo virtual? ¿Cómo trabajar la sesión cuando ese entorno se superpone con lo familiar y lo escolar, en una simultaneidad sin transiciones, en un “todo junto y ahora”? ¿Cómo entender la necesidad de los niños de conocer al “analista en la vida real”? ¿Cómo se produce la transferencia cuando la sesión cabalga entre la conexión y desconexión y con una “corporalidad sin cuerpo” (Le Breton, en Trosman, 2009)? ¿Qué posibilidades y limitaciones nos plantea

para la tarea clínica el uso de dispositivos virtuales? ¿Qué desafíos nos presentan? ¿Cuáles son las modificaciones técnicas que nos mueve a realizar?

La metáfora freudiana del ajedrez no permite representar lo movida y compleja que es la clínica con niños y adolescentes, menos aún en ese contexto de tanto desamparo social como fue la pandemia. Analistas, pacientes y familias, lanzados a una “travesía”, con la precariedad a cuestas, tratamos de hacer camino con el andar, sin contar con cartografías certeras para orientarnos. Se hizo evidente que, como analistas de niños y adolescentes, jugamos más Marco Polo que ajedrez. El modo tan actual en que niños y adolescentes discurren entre textualidades (palabras e imágenes), dispositivos (presencial y no presencial) y lógicas (primaria y secundaria; secuencialidad y simultaneidad hipertextual) le da otro ritmo a las sesiones. En la transferencia, a veces nos toca jugar a ser Marco y, otras Polo. Pero el juego siempre incluye a muchos (no sólo en un sentido representacional), es decir, se torna multijugador, no escasean las tempestades transferenciales y los riesgos ciertos de naufragio. La trama intersubjetiva es gravitante en el trabajo clínico con niños y adolescentes y las estrategias de intervención deben sopesar e incluir tal complejidad en juego (Ferreira dos Santos, 2019).

Transitada la experiencia de trabajar online con niños y adolescentes (período que fue de casi un año en Argentina por las disposiciones sanitarias), es tiempo de pensar de una manera no oposicional (Derrida en Rodolfo, 2012) ese contrapunto entre lo presencial y lo virtual de los dispositivos, tratando de precisar sus especificidades y poder así trazar criterios de uso clínico, menos sujetos a las contingencias (distancia geográfica, resistencias generacionales, etc). Por otra parte, si bien “volvimos” a la atención en los consultorios, pero ¿es posible “volver a lo presencial”? ¿Se vuelve a lo de antes? ¿Qué afectación transformadora produjo la experiencia clínica online realizada? ¿Qué implica ese pasaje de lo virtual a lo presencial? ¿Cómo se realiza esa transición? ¿De qué factores depende cómo y cuándo se realiza? ¿Se trata de un “volver” o más bien de pensar una clínica “entre dispositivos”? ¿Cómo establecer criterios de indicación de uso de lo virtual o presencial para la atención terapéutica y qué cuestiones considerar para su fundamentación?

Si bien nos resulta “natural” la utilización de la presencialidad como inherente al trabajo clínico, tal disposición de coordenadas no debiera ser inerte toda vez que encontremos que vale la pena implementar otras prácticas “que consideramos más apropiadas para la ocasión. Y, ¿por qué no?” (Winnicott, 1962). Winnicott se ocupó de una clínica en la que primaban los efectos de las fallas ambientales, por ende, confeccionaba un setting más a medida, basado en una necesaria calibración del cuidar extendido al curar. En estas circunstancias de continuidad desgarrada, emergencia de agonías impensables, desamparo y vulnerabilidad, “hacer lo mínimo y trabajar con lo que hay” como parte del legado winnicottiano ha sido un faro en el cual confiar en medio de la oscuridad.

## Sobre un inicio en la virtualidad: lo presencial, lo ausente y lo no presencial

Algunos episodios de angustia desbordante motivaron la consulta de los padres de Camila (7 años). En especial, uno de los últimos episodios en el cual la niña, luego de llorar y gritar mucho, termina golpeándose la cabeza contra el placard de su cuarto. Manifestaban sentirse paralizados en tales ocasiones, sin saber cómo contenerla. También solían ser frecuentes en la niña dolores de cabeza, dolores de panza y otros malestares físicos inespecíficos. En aquella primera entrevista, los padres insistían en la necesidad de “poner límites” ante una actitud de su hija que vivían como “irrefrenable”. Sin embargo, les sucedía que cuanto más se trataban de imponer, más Camila se “sacaba”. Aún cuando estaban preocupados por la conducta disruptiva de la niña, no podían preguntarse qué le pasaba a Camila.

Ante tanto desamparo y precariedad como fue el contexto pandémico, los padres también parecían desbordados, exigidos por una cotidianeidad trastocada y un mundo que se les había desorganizado, pero sin tener mucha conciencia de ello. Sólo al introducir la pregunta durante la entrevista, pudieron hablar sobre ello como así también de las implicancias que tenía en sus vidas.

En la primera entrevista, Camila estaba muy ansiosa por el encuentro, su expectante inquietud parecía no caberle en su cuerpo. Conectamos a través del celular de su madre (no tenía computadora en su cuarto, ni señal de wifi donde se encontraba la computadora), y lo movía mucho al compás de su inquietud. A veces incluso, se le caía en lugares poco accesibles y, entonces, se desesperaba como si la invadiera la sensación de haberlo “perdido de un modo irremediable”, quedando ella también perdida, sin saber qué hacer. En aquellos momentos, desde aquel lugar recóndito y oscuro en el que se encontraba el dispositivo, la voz del analista la hacía sentir menos sola, la sostenía y orientaba hacia un posible reencuentro.

Paulatinamente la inquietud fue cediendo a medida que se configuró un espacio de escucha y encuentro, en el cual con palabras, movimientos, juego o dibujo se fue entendiendo lo que le pasaba, apalabrando un sufrir que, a veces, parecía no encontrar un borde que lo contuviera.

Con el transcurso de las sesiones, se hizo palpable y real la “caída de un mundo afectivo” que la sostenía y el despliegue de fantasías que aquello le despertaba (especialmente de culpabilidad). A los cambios o efectos producidos por la pandemia, como no asistir a la escuela, a actividades extraescolares como danza y baile que amaba o no poder encontrarse con su familia, se sumaban la separación de sus padres y la migración de su “mejor amiga” unos meses antes. Si bien ocurrieron varios trastocamientos, la dinámica familiar parecía insistir en “hacer como si nada”.

Se fue trabajando tal predominio de desmentida para

que se abrieran líneas de elaboración y procesamiento tanto en las entrevistas con los padres como con Camila. Entonces, apareció su rabia y tristeza por un mundo que se le tornó extraño y desértico. Nada parecía lo que había sido, ¿pero se podía “hacer como si nada”? ¿ajustarse a tareas, horarios y vivir en un movimiento constante, de aquí para allá, un día con la madre y otro con el padre, tratando de que “todo siga igual”? Camila se ajustaba, con prisa y sin pausa para metabolizar lo que estaba viviendo. Sin embargo, el cuerpo se hacía escuchar, el sufrimiento aparecía como desborde o dolor sintomático.

Además de las sesiones semanales con Camila, se realizaron entrevistas periódicas con los padres a solas o de manera conjunta con el fin de construir una parentalidad compartida, no desde el organigrama de días pautados sino pensando en la niña y en sus necesidades afectivas. Especialmente se construyó un diálogo (muy interferido por las vicisitudes que motivaron la separación), rompiendo silenciamientos que dejaban a la niña en un mundo disociado y sin poder hablar para sostener la “armonía familiar”. En una ocasión, tanto su padre como su madre le dieron, por separado, un celular a Camila para que estuviera “comunicada”, cuando en realidad parecía primar la “no comunicación”. Ninguno de sus padres le informó al otro sobre ello, ni tampoco Camila podía contarles ni usar sus celulares para que el otro padre no se enterase.

Cabe reparar en un aspecto en particular, que también se presentó en otros pacientes que iniciaron su tratamiento de manera online, la necesidad insistente de “conocer en persona al analista, en la vida real”. Camila expresó tal demanda en la primera entrevista y no claudicó, aún cuando la transferencia motorizaba el trabajo analítico. En este sentido, se instala la pregunta por la cualidad de la presencia online del analista, valga la paradoja si pensamos que el modo de estar en la virtualidad se caracteriza por la no presencialidad. En algunas sesiones, Camila se dedicaba a imaginar mi persona y, también, mi consultorio. ¿Trataba de hacer presente lo ausente a través de la transferencia? o de ¿crear lo “nunca visto”? La pregunta por cómo era ella en “vivo y en directo” sin el recorte de la pantalla también surgía. La demanda de “presencia” traía a la transferencia la elaboración de “lo ausente”: encuentros familiares vedados por el aislamiento, una vida familiar en convivencia que ya no era, una amiga íntima que se tornó lejana. ¿Todo estaba irremediablemente perdido? ¿Cómo tramar otra continuidad existencial y una reversión de su mundo afectivo? En la transferencia, también se jugaba una apuesta creativa.

Sabemos que es “esa materialidad llamada soma u organismo, a través de las prácticas de crianza matizadas de cualidad lúdica, se va corporizando. Un cuerpo se funda en la presencia de otros, dispuestos a ejercer su función corporizante” (Calmes, 2018, p.38). Entonces, habitar un cuerpo, residir en un cuerpo, no está dado biológicamente y esa soldadura delicada entre la psique y el soma no está a salvo de posibles desgarros. Winnicott plantea las diversas funciones ambientales, el sostén, el handling (más ligado a la articulación

psique-soma) y la presentación del objeto, las cuales posibilitan los procesos de integración, personalización y realización respectivamente. Curiosamente, como en otros análisis de niños de aquel tiempo, cobraron protagonismo los “pop it”<sup>2</sup>, vendidos como “juguetes antiestrés”. Camila los coleccionaba y, con el correr de las sesiones, se sumaban en formas, tamaños y colores. Se dedicaba a apretarlos sistemáticamente, ¿a modo de una descarga somática desconectada de una elaboración imaginativa de las demandas internas y externas a que la niña se veía sometida? ¿Apuntan estas ofertas culturales a fomentar la disociación entre el soma y sus resonancias psíquicas y afectivas? ¿Será que los ideales de rendimiento y consumo recaen sobre las infancias abusando de la “mente”, en desmedro de una existencia de una psique que habita integrado con un soma? Estos niños sobreexigidos a una adaptación constante suelen terminar estallando a modo de descargas masivas de procesos excitatorios que no encuentran espacios mediatizadores y elaborativos de procesamiento. Otras veces, pueden presentar sintomatología somática (dolores de cabeza, de panza, etc) como intentos esperanzados por recomponer una integración disgregada (Winnicott, 1964). ¿Cómo transformar lo acumulable (objetos, tensión somática) en jugar y metabolización? El recuerdo de la presentación del Ipad realizada por Steve Jobs y la parodia que se hace de la misma, pero presentando el dispositivo libro, permitió configurar una intervención bajo la forma de un juego de intercambio de objetos a través de la pantalla y así posibilitar una superposición de zonas de juego donde había una solitaria práctica onanista que la niña hacía ver a través de la pantalla. Como contrapropuesta se le presentó un “lápiz” y las maravillas que éste hacía sobre un “papel”, en una apuesta por rescatar de la simple descarga somática y abrir una vía de despliegue a su capacidad imaginativa. De este modo, la “presentación de objetos”, como función ambiental, va poniendo a disposición soportes que le permiten transicionar hacia caminos más elaborativos, transformando la “cosa en sí” (incluso a lo que ella misma había devenido consumiendo objetos) en “juguete” o soporte vivo al pasar el jugar. De este modo se procuró llevar a la niña de un no jugar, de una simple acción repetitiva, a una zona de jugar compartido transformador.

Considerando que la transferencia implica de por sí una ficcionalidad por la cual el analista va representando diversos personajes del teatro interno del paciente quedando invisibilizada su persona, cabe la pregunta de por qué a pesar de la cualidad virtual que tiene en sí la transferencia subsiste la necesidad de “cercanía corporal”, de una “presencia real” del analista, tal como Camila demandaba desde el primer encuentro. ¿Tal pedido sostenido de presencialidad puede ser leído como resistencia bajo la forma de cierto desagrado por el dispositivo virtual? ¿Se trata de una limitación en sí del dispositivo que se hace más presente cuando la necesidad de encuentros reales (o vívidos) con un otro sostenedor en tiempos de desamparo se hace más acuciante? Por otra parte, todos los augurios adultos que se sostenían hasta entonces, respecto a que niños y adolescentes sólo querían vivir en las

pantallas, resultaron a las claras desacertados. Por el contrario, niños y adolescentes añoraban espacios de encuentro, esperaban poder recuperarlos. Quedó en evidencia que ellos habitan un mundo entramado entre lo online y lo offline, entre dispositivos y lógicas de funcionamiento que se suplementan entre sí (no se sustituyen), teniendo cada una aportes y problemáticas propias y específicas.

Es la “cercanía corporal” la que nos ampara desde los inicios del desvalimiento y nos humaniza. “Perder de vista” tantas cosas en su vida reactivaron angustias de separación y pérdida, Camila se sentía como en el “aire”. ¿La demanda de anclar la presencia del analista en la materialidad de su cuerpo ponía en la transferencia la necesidad de construir referencias de sostén? Tal vez la “no presencia” de la analista como se tiene en la virtualidad, ausente en su corporeidad, pero presente en su disponibilidad para el encuentro, no alcanzaba en aquel momento, a pesar de posibilitar tejer transferencia en lo que ésta tiene de investimento libidinal (en alemán, *Betzenung*, significa “ocupar un lugar”).

Cuando las disposiciones sanitarias lo permitieron, se alojó la demanda de la niña y se realizó una “sesión caminada” entre el edificio del consultorio y su escuela a muy pocas cuadras<sup>3</sup> de allí. Pasar de lo virtual a lo presencial suele generar “extrañeza”. Un ajuste y trabajo de reconocimiento mutuo se pone en marcha cuando pasamos de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad. Lo presencial agrega registros forcluidos parcialmente en la virtualidad y un proceso de reedición de lo imaginado (pregnancia del objeto subjetivo o interno). La materialidad del objeto en sí, sostiene Winnicott, permite construir la cualidad exterior de la realidad y el deslinde con lo fantaseado. En la medida que el objeto sobrevive al dominio mágico, muestra su cualidad de otro, “diferente a mí”. En este sentido, la dimensión holográfica que se tiene en la vida online, esa corporeidad sin cuerpo como sostiene Le Bretón, se presta a múltiples ediciones o tratos sin que encuentre oposición o borde en lo virtual, lo cual es muy evidente en los casos de ciberbullying. En cambio, en el encuentro de los cuerpos, no es posible mentir, éstos traslucen afectaciones de modo inequívoco, hablan con gestos, posturas, tonicidad, sin “filtros”.

Durante la sesión caminada, entre paciente y analista se fueron “poniendo en palabras”, representando aquello que los cuerpos en su trayecto iban dibujando. La niña con sus preguntas iba ubicando espacios, estableciendo relaciones y trazando coordenadas. A través del experimentar del recorrido Camila fue reversionando su mundo, la casa de la madre, su escuela, la nueva casa del padre y el consultorio, la casas de sus amigas. Winnicott sostiene que para dominar lo que está afuera (lo que resulta absolutamente ajeno o extraño), no alcanza con pensar o fantasear, también es necesario hacer. Jugar es hacer (Winnicott, 1971), un hacer creador que permite, siguiendo una pauta personal, la apropiación creativa de la realidad. Entonces, en ese recorrido juntas, los cuerpos en

movimiento (primera forma del pensar) iban dibujando una cartografía que hacía aprehensible lo vivido, menos inefable, más personal y propio. Es que la ubicuidad de la virtualidad, si bien permite recorridos múltiples y simultáneos, fluidos, también resultan demasiado inconsistentes y dispersos, como se transformó la vida misma de Camila. Cuando se pierden las referencias y las continuidades (las rutinas cotidianas, por ejemplo) que sostienen y anclan el narcisismo, lo no presencial de la virtualidad puede operar como modo de salir de lo “ausente”; sin embargo, aún carece de la “presencia” vívida y corpórea de la otredad, del mundo y de sí. Tal como plantea Winnicott, a veces jugar a esconderse es placentero, pero no ser encontrado ni encontrar puede resultar toda una catástrofe (Winnicott, 1963).

### **La virtualidad como superficie para escribir un “estar juntos”**

Teo (10 años) se encontraba en análisis ya iniciada la pandemia. Él mismo solicitó comenzar terapia, sin una sintomatología aparentemente manifiesta. Decía en su primera entrevista, “hablar con una psicóloga está bueno porque te ayuda con los problemas de la vida”. “Me pasó algo...(pausa bastante larga) mis papás se separaron cuando tenía 6 meses”. Su prolongado silencio es escuchado con atención, pareciera no saber qué pensar ni qué decir sobre lo que le pasó a él con eso, ni cómo lo afectó y ni cómo lo seguía afectando. El desacuerdo entre sus padres para darle cabida a su demanda de análisis era notorio y preocupante porque ponía en peligro su viabilidad.

“No sé cómo es vivir con una familia y mi cabeza lo toma de otras familias y se lo imagina”. A pesar de tener un padre, madre y dos hermanos mayores, Teo parecía un niño muy solo, que sólo se tenía a sí mismo y que añoraba lo que nunca había tenido. ¿Encontraba en su familia amparo, calma y hospitalidad? Por el contrario, Teo tenía dos casas, dos mundos que no debían juntarse ni tocarse jamás y una zona de guerra declarada entre ambos. Él atravesaba campo minado, junto con sus hermanos, a base de silenciamientos (no podía hablar espontáneamente) y una cuidadosa obsesionalidad desplazada a una preocupación meticulosa por sus horarios, rutinas y tareas escolares, intentando alguna suerte de control sobre su vida. Vivía exigido y de hecho se quejaba de lo “cansado” que estaba, de que la escuela lo agotaba, de que pensaba mucho y le dolía la cabeza.

La guerra y grieta entre sus padres era imposible de zanjar, sólo se comunican a través de sus asesores legales. En este escenario de catástrofe vincular (Ona Sujoy, en Toporosi, 2019), iniciar un trabajo terapéutico con el acuerdo mínimo por parte de sus padres constituyó un desafío no tan sencillo de sortear. Ambos padres consideraban que la situación familiar no era la adecuada para sus hijos, en especial para Teo que era el menor; sin embargo, no estaban dispuestos a remediarla. Entonces, el trabajo terapéutico partió aceptando lo “imposible de analizar”, como si se tratara del “ombligo” familiar inaccesible, apostando a que el

niño pudiera desplegar sus propias posibilidades, más allá de las limitaciones que sus padres le imponían. No siempre el trabajo terapéutico comienza bajo condiciones óptimas para su realización; no obstante, considero imprescindible ayudar a todo niño a intentar abrir otros caminos subjetivantes. Hacer lo que se puede con aquello de lo que disponemos tal vez representa la única oportunidad que un niño pueda tener de abrir una perspectiva futura diferente de sí y de su vida que no deberíamos dejar pasar.

Durante sus sesiones, Teo parecía un niño de “pocas o escasas palabras” pero encontró en el dibujo un modo de ir contando, como si se tratara de una espontaneidad tímida que, en los primeros minutos de la sesión, se lanzaba al trazo, producía un dibujo y luego se acallaba nuevamente. Esta modalidad críptica de trabajar en sesión, apertura y luego control, también se refleja en sus dibujos por lo cual muchas intervenciones procuraban el despliegue asociativo. Se intentaba no sólo descifrar aquello que se contaba con el dibujar, sino también posibilitar un contar más espontáneo (predominio de mecanismos obsesivos era evidente). Algunos elementos se repetían en sus producciones gráficas: la hoja dividida en dos zonas (disociación), sin intercambio entre ellas, contrastantes en sus contenidos (aspectos idealizados y empobrecidos), solía aparecer algún personaje heroico, que de modo esforzado y en soledad, tuviera que realizar alguna proeza, por ejemplo, escalar una montaña sin los elementos necesarios para ello.

En los primeros encuentros emerge un personaje, un “robot-monstruo” llamado Miguel, cuyos ojos cambian de color, trasluciendo, lo que se le interpreta lúdicamente, como sentimientos que va teniendo Miguel, a veces rabia cuando se le ponían rojos y, otras veces, tristeza cuando se le ponía azules. A lo largo de las sesiones, va cobrando vida la historia de Miguel (cuenta sus días de vida desde su surgimiento en el tratamiento) y también su mundo (dibuja y caracteriza a su familia). ¿Qué era lo monstruoso que aparecía en la sesión? Una dinámica familiar a contrapelo de sus necesidades subjetivantes, una deshinchada historia propia que no se podía armar, sus fantasías de haber sido el causante de la separación familiar, su hostilidad contenida y milimétricamente controlada.

Comenzada la pandemia, no resultó sencillo la continuidad del trabajo terapéutico porque el dispositivo virtual no se acomodaba al estilo comunicacional que solía tener en las sesiones.

Dibujar en una plataforma como Zoom no resulta tan sencillo, el trazo suele no correr suelto, por ende, Teo solía terminar fastidioso y frustrado, tal vez por sentir que el dispositivo nuevamente lo forzaba al control. Hubo que sortear varias resistencias en juego. Algunas se debían a las limitaciones de la virtualidad en sí y hubo que encontrar otros modos; pero otras resistencias se debían a la dinámica psíquica del niño. Las dificultades de transicionar de lo presencial a lo virtual reflejaba la incidencia de un imperativo familiar y superyoico de “mantenerse siempre a raya”. Varias intervenciones procuraron transformar a la pantalla,



las aplicaciones y plataformas en un territorio posible de exploración, sin temor a que “nada malo pudiera pasar si se equivocaba”. De este modo, más allá de lo imposible desde el dispositivo familiar, en la virtualidad Teo fue encontrando una superficie para escribir (inscribir) experiencias diferentes. Soltarse, animarse a hacer aún a riesgo de equivocarse, transformar el error en posibilidad y no en una tragedia, fueron momentos importantes de su análisis.

En una sesión, propuso jugar “Among us”<sup>4</sup> y, a pesar del vértigo que tal invitación a una experiencia de gran inmersión virtual generó, fue aceptada su iniciativa. Varias preguntas fueron surgiendo: ¿dónde se alojaba la sesión?, ¿dónde estábamos y en qué estábamos? al discurrir entre dispositivos (celular y computadora) y plataformas (Zoom y Among us) pero, además, otros estaban en la partida. El niño transformó su sesión en multijugador. El modo titubeante de jugar en la partida daba cuenta del pudor de la analista y de los conflictos éticos y técnicos que atravesaba, al mismo tiempo, también ella se sentía una “impostora”. Justamente el mundo virtual se presta a ello por el modo no presencial de estar online, lo cual es muy inquietante y riesgoso en especial para las infancias y adolescencias contemporáneas. ¿Por qué Teo proponía este juego? ¿Qué resonancias fantasmáticas tenía con sus conflictos y su historia? ¿Por qué transformó la sesión en multijugador? ¿Quién era el impostor? ¿Hablaban de la impostura o inautenticidad de su vida y de sí? ¿Podía en la virtualidad jugar a ser otro, menos controlado, uno que pueda pasarse de la raya y dar rienda suelta a su agresión? Se estaba jugando una transgresión, tanto de los mandatos familiares como de aquellos que hacen a la tarea analítica, especialmente el resguardo de la intimidad de la sesión, estando ésta transcurriendo en un espacio que se había permeabilizado a lo público.

Otra dificultad técnica que se suele presentar en el trabajo online con niños está relacionada con la natural capacidad “multitasking” que éstos tienen. El analista puede perderse en ese armado hipertextual que un niño va haciendo de la escena lúdica (ya no recortada a la espacialidad del consultorio) entre diversas y simultáneas pantallas, sin poder en ese deslizamiento pesquisar las operatorias psíquicas en juego. No sólo la sesión toma un ritmo más vertiginoso en sí al cabalgar en la instantaneidad, sino que además puede afectar la “entrada en sesión” en tanto disponibilidad acompañada para el trabajo psíquico. Se requieren intervenciones que desaceleren el fluir constante de la propuesta virtual, poder acallar de algún modo las notificaciones (invitaciones a dispersarse) que un niño recibe simultáneamente para que el jugar tenga un espacio y un tiempo para que pueda surgir.

Los desafíos son grandes, por ejemplo, cómo discernir cuando se trata de un uso resistencial de la habilidad digital para desconectar de la sesión y cuándo se trata de un uso asociativo de la hipertextualidad. La materialidad del consultorio, como extensión de la presencia del analista, ayuda a poner en suspenso una exterioridad y allanar el camino para el trabajo psíquico. ¿Cómo lograr tal allegamiento a la transferencia en un

contexto tan disperso?, cuando en simultáneo el niño se encuentra con el analista, le llegan invitaciones de los amigos a jugar, las tareas escolares se hacen presentes y algún padre ingresa sin avisar, dramatizando como el trabajo con niños se da en una “encrucijada de transferencias” (Frizzera, 2010).

Por otra parte, nos topamos con las resistencias de los pacientes, pero ¿y las de los analistas? Muchas veces las coordenadas epocales operan como puntos ciegos, entonces, el analista puede sentirse perturbado si no se entiende mínimamente con la virtualidad o bien puede considerar precipitadamente como “desviaciones” aquellas diferencias que va percibiendo en las nuevas generaciones y en el uso de los dispositivos no presenciales, sin interpelar en sí aquello que considera como esperable en su vertiente de ideal normativo.

Con el tiempo, Teo fue adquiriendo una mayor destreza tecnológica a través de una exploración que mostraba su veta lúdica, tanto a solas como a veces con amigos. Resultaba curioso que no se produjera la natural transmisión digital de hermanos mayores a menores como se suele observar. Teo solía pelear mucho con sus hermanos y, más allá de las connotaciones fálicas y la rivalidad esperable entre varones, también se ponía en juego una rabia más primaria, narcisista, por haber sido privado de ciertas experiencias que sus hermanos habían podido vivir y, en cambio, él no y que debía conseguir “solo y por sus propios medios”, esforzadamente.

Un buen día se propone escribir una historia, pero no logra encontrar el Word en su computadora. Estaba como perdido ante la pantalla. Se le propone usar su Drive (ante la suposición de que contaba con una cuenta de Gmail para la plataforma escolar), sin sopesar el efecto de intervención que ello tuvo. A medida que se le explicaba cómo funcionaba el Drive, va abriendo grande sus ojos al darse cuenta de cómo la virtualidad le permitía alojar un texto (armar una narrativa personal) más allá del dispositivo que estuviera utilizando (léase casa). La ubicuidad virtual le permitía encontrar un espacio donde poder fluir, “llevar y traer”, anulado por el dispositivo disociado familiar. En clave de juego, la superficie virtual le permitió escribir o inscribir un “juntar”, una continuidad narrativa y personal.

### **Palabras de cierre**

Compartir entre colegas las experiencias clínicas online transitadas con niños en estos últimos tiempos nos permite apostar a un trabajo colectivo tendiente a pensar los desafíos presentados, los interrogantes que emergieron y las propuestas creativas inventadas. Plantear un contrapunto a través de recortes de dos casos clínicos constituyó un modo de “abrir el juego” a pensar sobre lo diferencial entre lo presencial y lo virtual que dejara de lado los preconceptos y prejuicios, que no llegara a lugares comunes tales como la demonización de lo digital ni su contracara, su idealización desmedida. Más bien se trata de delinear las limitaciones y potencialidades específicas que presentan ambos dispositivos en pos de determinar

sus usos clínicos.

No es tiempo de retiradas defensivas sino de fundamentar lo que fuimos haciendo, de dejarnos transformar por lo arribante y animarnos a trabajar entre dispositivos, en lugar de restringir nuestras posibilidades tomando partido a favor de uno u otro. Si el proceso de virtualización cultural está en franca aceleración, el Psicoanálisis no puede transformarse

en una lengua muerta. Jugar seriamente con los dispositivos, los postulados conceptuales y las pautas técnicas permitirá que “su obra sea reenunciada por personas que realicen los descubrimientos a su manera y que presenten lo que descubren en su propio lenguaje. Sólo de ese modo se mantendrá vivo el lenguaje” (Winnicott, Carta a M. Klein, 1952).

## Bibliografía

- Agamben, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. En Sociológica, año 26, número 73, Recuperado en este [enlace](#).
- Bleichmar, S. (1999). “Entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo”. En Revista del Ateneo psicoanalítico nro.2. Buenos Aires.
- Byung-Chul Han (2005). *Hiperculturalidad*. Buenos Aires: Herder.
- Calmels, D. (2018). “El juego corporal”. Buenos Aires: Paidós.
- Etchegoyen, H. (1986): “El encuadre analítico” en Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Etchegoyen, H. (1986): “El proceso analítico” en Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Etchegoyen, H. (1986): “Situación y procesos analíticos” en Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreira dos Santos, S. (2017). “Psicoanalistas pensando lo virtual: ¿Final del juego?”. Trabajo presentado en el Ciclo Científico 2017: Vigencia y eficacia del psicoanálisis: desafíos actuales. Buenos Aires, AEAPG. Recuperado en [aquí](#).
- Ferreira dos Santos, S. (2018). “Plataformas virtuales: ¿un lugar posible para el análisis?”. Trabajo presentado en el Congreso Argentino de Psicoanálisis, “Escenarios del Psicoanálisis”. Córdoba: Asociación Psicoanalítica de Córdoba.
- Ferreira dos Santos, S. (2019). “Bitácora de travesía clínica: los adolescentes y la virtualidad de los tiempos”, en Revista Tópica nro. XIII , (comp.) Ileana Fischer. Buenos Aires: Vergara Ediciones.
- Ferreira dos Santos, S. (2020). “Entre lo virtual y lo presencial: problemáticas clínicas con adolescentes hoy” en Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas, (comp) Silvina Ferreira dos Santos. Buenos Aires: Entreideas.
- Freud, S. (1910). “Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica”. O.C., A. E., T. XII.
- Freud, S. (1912). *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*. O.C, A.E.,T. XII.
- Freud, S. (1913). “Sobre la iniciación del tratamiento psicoanalítico”. O.C., A.E., T. XII.
- Frizzera, O. (2010). “La transferencia en el abordaje clínico de niños”. Recuperado [aquí](#).
- Hornstein, L. (2015). “Adolescencia: una clínica convulsionada”, en Rother de Hornstein, Adolescencias contemporáneas. Un desafío para el Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2012). “Padres e hijos”, en Padres e hijos: en tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires: Paidós.
- Toporosi, S. (2019). *En carne viva*. Buenos Aires: Topia.
- Tortorelli, A. (2022). “La avenida de lo otro”. Conferencia dada en la AEAPG. recuperada [aquí](#).
- Trosman, C. (2009). “David Le Breton: pensar el cuerpo es pensar el mundo”, recuperado [aquí](#)
- Winnicott, D. (1962). “Los fines del tratamiento psicoanalítico”. En Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1963). “El comunicarse y el no comunicarse que conducen a un estudio de ciertos opuestos”, en Exploraciones Psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1964). “Aspectos positivos y negativos de la enfermedad psicósomática”, en Exploraciones Psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1971). “El juego. Exposición teórica”, en *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

\*Trabajo presentado dentro del ciclo “Ateneos Clínicos”, en Aecpna, el 11 de febrero 2023.

\*\***Sobre la autora:** Psicóloga. Psicoanalista. Miembro Plenario de la AEAPG (Argentina). Profesora Titular de “Intervenciones clínicas en infancias y adolescencias” (Universidad Maimónides, Argentina). Miembro del Board Latinoamericano sobre el Pensamiento de D. Winnicott. Autoras de varios trabajos y capítulos sobre construcción subjetiva en contextos virtuales y compiladora del libro “Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas” (Editorial Entreideas, 2020) en versión papel y digital. ferreira2santos@gmail.com

\*\*\***Sobre el presentador:** Daniel Betancor es psiquiatra. Doctor en Neurociencias por la Universidad del País Vasco. Máster en Psicoterapia integradora por la Universidad de Alcalá de Henares. Miembro del Instituto de la Asociación Psicoanalítica de Madrid.

[dbetancorperez@gmail.com](mailto:dbetancorperez@gmail.com)

---

1 Derrida diferencia el porvenir del futuro en tanto proyección desde un tiempo presente.

2 Son juguetes sensoriales, coloridos y blandos, de silicona ofrecidos como “juguetes antiestrés”. Su uso es simple y, de hecho, recuerda a ese placer que se experimenta al explotar el embalaje de burbujas de plástico. Tienen dos caras con un relieve de semiesferas que cambia: al apretarlas con el dedo las bolitas se aplanan y emergen en el otro lado del juguete. No sólo son gustosos al tacto, sino que el sonido que hacen al utilizarse pueden generar relajación, al producir ASMR (autonomous sensory meridian response o respuesta sensorial meridiana autónoma, como unas ‘cosquillas cerebrales’), aunque no haya evidencia cierta al respecto.

3 El período de aislamiento y limitación de la libre circulación fue muy prolongado en Argentina y a esa altura del trabajo analítico aún no se había retomado la presencialidad ni en lo escolar ni en salud. Sólo estaba permitida la circulación en las proximidades del domicilio de residencia. Ni la niña ni la terapeuta habían podido aún “volver” a dichos lugares.

4 Videjuego, multijugador en el cual, en cada partida, un grupo de tripulantes a bordo de una nave espacial deben supervisar el adecuado funcionamiento del vehículo, al mismo tiempo que investigan quién de todos ellos es el “impostor” dispuesto a sabotear la nave y asesinar a los tripulantes durante esa partida.



# *La latencia: Pedro y su asignatura pendiente\**

Adriana Szlifman\*\*



## *Presentación por Lilian Ospina\*\*\**

Agradecemos profundamente a Adriana y a todos los analistas que nos abren las puertas de sus consultas la generosa entrega de su intimidad al mostrarnos sus palabras, señalamientos, interpretaciones, construcciones e intervenciones estructurantes.

El material que nos ha mostrado Adriana nos brinda una oportunidad de oro para poder pensar a Pedro. Un abordaje teórico-clínico en dos tiempos de análisis.

Un primer momento que fue interrumpido cuando comenzó a sacar sus miedos, su enfado; pudo entonces entrar en su cuarto oscuro y en este momento le formula a Adriana una pregunta de filiación en la transferencia: “¿Eres una mamá?”.

Se da un segundo momento porque no se ha resuelto la asignatura pendiente de Pedro, se repite el motivo de consulta, las dificultades escolares de Pedro.



Pensamos el psicoanálisis con niños como un terreno de apertura que nos permite ir precisando los tiempos de la estructuración psíquica, los modos de inscripción, las defensas tempranas, los vínculos arcaicos y los modos de pensamiento infantil. Es una práctica teórico-clínica íntimamente ligada al abordaje clínico y por ello es imprescindible en este espacio de formación. El trabajo con niños supone también una escucha a los padres en la que pretendemos no identificarnos con ellos o sus preocupaciones. Procuramos situarnos frente al material como un investigador que debe observar sin prejuicios lo que ocurre.

Freud plantea en Análisis de una fobia de un niño de cinco años (1909) que: “No haremos nuestros ni la comprensible preocupación del padre ni sus primeros intentos de explicación, sino que examinaremos, para empezar, el material comunicado. Es que nuestra tarea no consiste en “comprender” enseguida un caso clínico; sólo habremos de conseguirlo tras haber recibido bastantes impresiones de él. Provisionalmente dejaremos nuestro juicio en suspenso y prestaremos atención pareja a todo lo que hay para observar”.

Uno lee estas palabras y parece sencillo, hasta tranquilizador...pero en un niño es tanto lo que hay que observar y sucede todo tan rápido que en un solo instante, se puede poner en duda todo lo que ya sabemos o hemos aprendido.

Cuando analizamos a un niño, pensamos el vínculo de esos padres con ese hijo, quién es ese niño para ellos, las repeticiones que se juegan y qué de lo infantil retorna desde ellos mismos. Según Lutereau se tiene que dar una filiación, una transmisión generacional que en los tiempos actuales no siempre se da. A este respecto, Freud en Introducción al narcisismo, cita a Goethe “Lo que has heredado de tus padres, adquiérela para poseerlo”. La noción de filiación supone que alguien está en posición de hijo. ¿Qué es lo que hace de un niño un hijo? Lutereau nos da una primera respuesta, un hijo está en relación con el deseo de sus padres. En el caso de Pedro, parece que la mamá adoptiva, no tenía deseo de hijo y el papá quería formar una familia con su segunda esposa, y deseaba que fuera un niño fácil, como lo fue su hermana.

Probablemente os preguntaréis porqué estoy hablando del análisis con niños cuando Pedro, en un segundo tiempo, acude a consulta con 17 años. Adriana tuvo que realizar, a pesar de la edad cronológica de Pedro, un trabajo más parecido al de la clínica con niños que a un trabajo con un latente o un adolescente.

¿Cuál es la asignatura pendiente de Pedro? ¿Cuáles son las marcas que le fueron dejando su historia? Probablemente Pedro tenía más de una asignatura pendiente y el trabajo psíquico inicial necesario estaba en relación al establecimiento de un vínculo primario. Una mamá sin deseo de hijo y un hijo que fue separado de su mamá biológica al año de nacer y de nuevo un corte cuando es adoptado a los cinco años. Una historia que pone de manifiesto una dificultad en la presencia/ausencia del objeto materno y que

activa una defensa regresiva ante una separación posiblemente re-traumatizante. Una mamá que a su vez fue abandonada a los tres años. Fue entonces “adosada” a una familia que le crio pero a la que nunca sintió que perteneciera.

El papá de Pedro por su parte no transitó su adolescencia, osciló entre la sobreprotección y la exigencia. Tuvo también dificultades escolares ¿Cómo se fueron inscribiendo las marcas de su propia historia y la de sus padres? ¿Qué dificultades tuvieron sus papás adoptivos para enseñar/transmitir su idioma al hijo recién llegado? Su lengua, lo simbólico, la transmisión de padres a hijos, su herencia...manifestaron desde el principio prisa para que aprendiera e hiciera suyo el idioma, aquello de la transmisión de padres a hijos se hizo con ayuda de una intermediaria ¿Estos papás podían sostener su angustia ante sus dificultades de comunicación? ¿Ante las diferencias con el hijo y las del hijo con ellos? ¿No se dio por su parte una negación del orden de lo afectivo? ¿Qué lugar ocuparon ellos en esa transmisión? Los papás de Pedro le pusieron una profesora para que le enseñara su lengua ¿en qué lugar quedaron las referencias parentales?

Según Levín, la Ley de la palabra transmite la pasión por el otro más allá de lo corporal. ¿Pudo Pedro aprehender el lenguaje como sujeto o lo hizo como copia-objeto? Se puede aprender de memoria, automática o conductualmente a partir de un comportamiento adecuado a un estímulo requerido, pero en este caso, no hay un sujeto ni un deseo encarnado en él.

Es necesario relacionarse con el niño para que esto suceda y se pueda recrear el deseo de saber. Los padres colocaron a un otro extraño que le enseñara su idioma y “aprendía rápido” comentaban ¿Dónde estaba colocado el deseo de los padres? La búsqueda de otro adulto que los ayudara estuvo presente siempre: analista, pedagoga, profesora, bruja...

Cito a Levín: “El pensamiento es una experiencia rebelde y topológica en la que prima el afecto entretejido en la trama, que historiza el sentido de lo pensado”

Señala Adriana que habitualmente los padres de Pedro realizaban intervenciones normalizadoras que muy probablemente le paralizaban en un comportamiento regresivo que le permitiera encerrarse en lo que “su mamá” deseaba. Pero ¿qué mamá? ¿la biológica, la o las del orfanato, la mamá adoptiva...?

La posición de hijo no es una posición que en definitiva valga por sí misma, sino que también es en los niños aquello que permite el desarrollo. Después de algunas sesiones, Pedro pudo empezar a hacerse preguntas: “¿Yo nací en Rumania? Pero ¿en dónde? ¿En tu barriguita? ¿Papá y tú estaban casados? ¿Pero yo estaba?”. La condición filiatoria del hijo surge de esa escena de deseo en la que el niño, si es un hijo, se va a dedicar a investigar. Freud decía que el niño es un investigador, en su concepción de la infancia dice que el niño se piensa por su capacidad de investigación, y como buen investigador el niño es alguien capaz

de producir teorías, las que Freud llamaba “teorías sexuales infantiles”. ¿Las preguntas de Pedro eran de ese orden?

Pedro pegaba y escupía a otros niños, golpeaba coches en la consulta, estaba colocado en una posición persecutoria volviéndose peligroso para los demás.

*“El síntoma está en el lugar de una palabra que falta”*  
Maud Mannoni

Las intervenciones de los padres de Pedro iban en la dirección de su deseo, del deseo de ellos, de que Pedro se portara bien, que fuera un niño fácil, como su hermana y un buen estudiante que, al fin y al cabo, es lo que un buen hijo hace.

Lo característico del trabajo de la latencia es la concurrencia de diversos mecanismos que permitan el fin sublimatorio. La organización psíquica de la latencia se caracteriza por su configuración dinámica, su reorganización operativa. Se da paso al “quedarse quieto” necesario para la sublimación requerida por la sociedad. Winnicott señala que este logro psíquico está basado en la interiorización de una figura reaseguradora que posibilite el acompañamiento de la flexibilidad ligado a la capacidad de estar a solas. Pedro no se podía quedar quieto ¿Por qué?

El desenlace edípico inaugura un nuevo orden intrapsíquico que sume al latente en el trabajo de lograr un difícil y delicado equilibrio entre lo prohibido y lo permitido, lo ansiado y lo posible, lo placentero y lo displacentero. Una progresiva sustitución del principio del placer por el principio de realidad que se produce si se ha podido desinvertir los objetos primarios, pero Pedro, no podía desinvertir aquello que no había sido suficientemente investido, incorporado, internalizado. A la consulta llega un niño, desorganizado, impulsivo, con miedo, alerta, asustado, intranquilo, ROTO. Choque de coches que sugieren el choque de lo pulsional no sostenido, no contenido, no elaborado. Objetos que esparce, tira. Pone un tiburón encima de un coche, él es el coche, ¿qué representa ese tiburón que le oprime? Emergencia de lo inconsciente en sus expresiones y conductas. Las nuevas investiduras que Pedro debía hacer le suponían la desorganización de un YO débil, frágil o inexistente ¿Pedro estaba roto o era un puzle de piezas inconexas, trozos de padres y lugares que no había logrado unificar, incorporar, introyectar...? Coches y tiburones de colores que se sumergían y se mezclaban en el fondo del agua, ahogados.

*“Donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta”*

F. Doltó

Parece que Pedro no pudo organizar sus vivencias en fantasías y que tuvo ciertas dificultades para armar un mundo simbólico. Pedro decía con su cuerpo dificultad. No hay devenir sin pérdida y Pedro a su corta edad, había sufrido demasiadas, al año pierde a su familia, y a los cinco, se reedita la pérdida cuando sale del orfanato, la ausencia de su mamá aquella

mañana, retorna la pérdida y el trauma ¿Pedro había pasado por esa posición primaria en la que se trata de simbolizar la ausencia del otro? Su dificultad para dormir indica que no. La función del sueño no es simplemente dormirse, la función del sueño de poder dormir y soñar, es adquirir la capacidad de quedar en relación, volverse espectador de una u otra escena.

Él es un coche roto que choca con los demás coches, como en el colegio. Cuando un niño sufre, no puede jugar. Pedro tira los coches, golpea, mezcla su idioma natal con el español, corre angustiado, de nuevo se encuentra con y ante una extraña, Adriana. Un Otro mayor, adulto, otro más. Cualquier ruido le asusta y él habla del miedo, siente miedo ante la oscuridad, pero su mamá le apaga la luz. Pedro se escondió detrás de la cortina en la primera sesión. ¿Necesitaba ser buscado y encontrado? ¿Se ocultaba ante el terror a la separación? ¿Ponía a prueba el deseo de Adriana por encontrarle? ¿Desaparecía como lo hacían sus mamás?

*“Aquello de lo que no puede hablar el sujeto, grita por los poros de su ser”*

Jacques Alain-Miller

Es por vía de la ausencia del objeto que se inicia la simbolización y es ahora nuevamente la relativa ausencia del objeto y de la descarga directa la que desarrolla un enorme despliegue del mundo representacional dinamizando la imaginación y el pensamiento. Este despliegue del pensamiento implica una reestructuración de lo previo. El lenguaje se convierte en un instrumento privilegiado del yo en su búsqueda de sentidos. La actividad de pensar descubre relaciones hasta entonces ocultas para el yo que, si no pueden ser procesados con nuevos pensamientos, promueven el establecimiento de rígidas defensas que sofocan la capacidad intelectual y de pensamiento como podemos observar en la clínica. Pedro se encontraba muy lejos de poder entrar en la latencia.

Freud mostró la importancia de los primeros años de la vida en el ser humano. El niño tiene que pasar por conflictos que son necesarios para él. Son conflictos identificatorios y no conflictos con lo real aunque en el caso de Pedro, no podríamos afirmar que así fuera. Si el mundo exterior es sentido por el niño alternativamente como benévolo u hostil, poco a poco tiene que llegar a simbolizarse. Probablemente en la vida de Pedro, el mundo fue más hostil que lo contrario y más de lo que pudo llegar a simbolizar.

Cuando Pedro comenzó a preguntar, obtuvo verdades a medias que podemos llamar mentiras ¿Las preguntas que Pedro comenzó a formular eran el inicio de la pulsión epistemofílica o eran las preguntas que le permitían una cierta filiación? Fuere como fuere, las preguntas fueron acalladas con estas verdades a medias que eran el manifiesto de las angustias y deseos parentales que no satisfacían la necesidad de Pedro, no podía subjetivarse con el acallamiento de la verdad, una verdad que no podía ser sostenida por sus padres y que era a la vez alentada y frenada. Por

ello sus animales, sus coches, sus juguetes quedaban siempre en el fondo de aquel cubo, él buscaba sus referentes identificatorios y eran ahogados.

El engaño del adulto que adopta la pose de decir la verdad puede bloquear al niño en su incursión intelectual y el deseo parental inconsciente que puede leerse en los actos más allá de sus palabras. Lo que adquiere entonces un sentido es el valor simbólico que otorga el sujeto a esa situación en resonancia con cierta historia familiar. Como dice Mannoni para el niño asumirán importancia

las palabras pronunciadas por quienes lo rodean acerca de su enfermedad. Esas palabras o su ausencia crearán en él la dimensión de la experiencia vivida. También la verbalización de una situación dolorosa le permitirá dar un sentido a lo que vive. Cualquiera que sea el estado real de deficiencia o de perturbación del niño, el psicoanalista trata de escuchar la palabra que permanece solidificada en una angustia o reclusa en un malestar corporal. En la cura, lo que va a reemplazar a la demanda o a la angustia de los padres y del niño, es la pregunta del sujeto, su deseo más profundo que hasta entonces estaba oculto en un síntoma o en un tipo particular de relación con el medio. Lo que se pone de manifiesto es cómo queda marcado, no solo por la manera en que se lo espera antes de su nacimiento, sino por lo que luego habrá de representar para cada uno de los padres en función de la historia de cada uno de ellos. Su existencia real va a chocar así con las proyecciones inconscientes de los padres, de donde provienen los malentendidos. Si el niño tiene la impresión de que le está cerrado todo acceso a una

palabra verdadera, en ciertos casos puede entonces buscar una posibilidad de expresión en la enfermedad.

*“El psicoanálisis no da la razón ni la niega; sin juzgar, escucha”*

Mannoni.

Cuando, en la cura psicoanalítica se sitúa desde el principio a los padres y al niño ante el problema del deseo en la relación de cada uno de ellos con el otro, se obtiene de los padres un cuestionamiento de sí mismos en su historia y del niño solicitado en cuanto sujeto, se obtiene un discurso a veces asombrosamente articulado. Y ahí es donde se pone en juego nuestra tarea de investigadores, cada vez que nos encontramos ante un paciente, más que encontrar respuestas, nos golpean las preguntas: ¿Quién es o por qué el amigo del cuento de Pedro que le ayuda a vencer los miedos? ¿Por qué los padres interrumpen el análisis en ese momento? ¿Los problemas escolares de Pedro, eran suyos o fueron la voz que habló de sus padres, aún escolares?

Pedro le hace saber a Adriana que recuerda su primer tiempo de análisis y retoma con un juego de entonces. De alguna manera mantuvo un vínculo con ella, en ese momento y después de cinco años de trabajo analítico, podemos afirmar que la tuvo presente a pesar de su ausencia. Un bello trabajo con un niño que aprobó su primera asignatura pendiente, la de la presencia-ausencia. Como dice Doltó “El psicoanálisis como la ciencia, no hace más que descubrir lo que existía antes y que aún no se sabía”.

## Bibliografía

- Freud, S. (1914), *“Introducción al narcisismo”*, Amorrortu, tomo XIV
- Janin, B.: *“Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños”*- 1 Ed- Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014
- Mannoni, M. (1987) *“La primera entrevista con el psicoanalista”*, Editorial Gedisa.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Levín, E. *La dimensión desconocida de la infancia: el juego en el diagnóstico*. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019
- Doltó, F. *“La causa del los adolescentes”*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2004

# *La latencia: Pedro y su asignatura pendiente\**

## **Introducción**

La presentación de este caso me permite reflexionar acerca de las condiciones necesarias para la entrada en la latencia, ya que muchas consultas de niños y jóvenes esconden un fracaso en el ingreso a esta etapa. A la resolución edípica prosigue, según Uribarri, un nuevo orden intrapsíquico, a partir de la emergencia del Superyó, que posibilitará un trabajo psíquico, permitiendo un equilibrio “entre lo prohibido y lo permitido, lo promovido y lo logrado, lo ansiado y lo posible, lo placentero y lo displacentero.” Sin embargo, en muchas situaciones nos encontramos que este trabajo no se cumplió, dando por resultado una pseudolatenia. Algunas de las manifestaciones de ella, las observamos en el joven Pedro: intensificación de la represión, de los mecanismos obsesivos y de la inhibición. Esto lo lleva a no poder desplegar su deseo, reproduciendo aquello que esperan de él.

Pedro es un joven de 18 años, que estuvo en tratamiento conmigo desde los 6 a los 11 años, y que sus padres decidieron interrumpir, para dar lugar a un trabajo pedagógico, tema que siempre fue la preocupación manifiesta de ellos, y que a día de hoy sigue siéndolo. A los 17 años realizan nuevamente una consulta, ya que su situación educativa continuaba sin resolverse: es decir, no rendir en el colegio, muchísimo estudio fuera de clase, con muy poco resultado y con mucho temor además a dar exámenes. En este segundo momento me plantean que querrían que yo lo viera ya que estaba muy bloqueado y no avanzaba.

## **Primera etapa**

Los padres de Pedro solicitan una consulta, ya que es un niño muy inquieto, que pega y escupe en el colegio, y que los tiene muy preocupados. Cuentan que lo adoptaron en adopción internacional, de un país del este, con cinco años después de un largo tiempo de espera. Cuando fueron a recogerlo al orfanato, saludó a las educadoras (con una de ellas estaba muy apegada) y salió corriendo para la calle “no mirando para atrás”. Es poco lo que conocen de la historia de Pedro, solo que fue dado en adopción al año de nacimiento, que la madre tenía otro hijo mayor y que vivía con los abuelos maternos.

Cuentan que ni bien llegar a España, a los 5 años, le pusieron una profesora que le fue hablando en rumano y enseñándole el español y que aprendía con mucha facilidad.

Pedro controlaba esfínteres cuando salió del orfanato, pero hacía unos meses que había dejado de controlar. Fue a partir de un día que la mamá se ausentó por la mañana y empezó a hacerse pis por la noche. Carmen,

la madre dice que no le dan importancia, y se plantean si deben ponerle pañales. Esta ausencia materna y la necesidad de su presencia, reactivó las primeras separaciones y pérdidas.

En esta primera entrevista se observa que tanto la mamá y el papá son dos personas muy preocupadas por Pedro, y que las buenas formas están muy presentes en la mirada de ambos padres. Expresan la inquietud que les produce las llamadas del colegio, se sienten interpelados, que no lo están haciendo bien, o relatan escenas en el parque donde Pedro pega a algún niño. Roberto, el papá, describe la incomodidad que sintió cuando tuvo que correrlo por todo el bar ya que se había enfadado y no quería sentarse. ¿Será que es adoptado? ¡Con mi otra hija nunca había vivido esto!!

Roberto está casado en segundas nupcias con Carmen, teniendo él una hija de 30 años que vive en el extranjero, con la que Pedro tiene escaso contacto. El padre dice que ellos dos se conocieron “con una edad” y que la decisión de adoptar, y que el deseo de tener un hijo partió de él, que su experiencia con Ana había sido tan buena que deseaba poder formar una familia con su esposa. Si bien Carmen nunca se había planteado tener hijos, se sumó al proyecto, en la entrevista manifiesta “No pensé que iba a ser tan difícil”.

Carmen es la hija mayor de una familia de un pueblo de Sevilla. Cuando tenía tres años y su hermana uno, su madre enferma y muere. Su padre se casa nuevamente, separa a las hermanas, y Carmen queda al cuidado de una tía materna con dos niños más, que la cría. Dice que los primeros años fueron muy duros para ella, que su padre prácticamente no aparecía, y que sentía que esa casa no le pertenecía. Sin embargo, las visitas que de vez en cuando le hacía su abuela materna la reconfortaban. Carmen es una mujer muy estricta y racional, pero el sufrimiento que padeció de niña es el sostén del tratamiento, en el sentido que desea que Pedro no sufra como ella, ofreciéndole un espacio en donde “se viene a jugar”.

Roberto, su esposo, es el mayor de tres hermanos, con un padre que fue muy exigente y una madre que también lo era, pero que lo cubría en muchas ocasiones frente al padre. Se casa a la edad de 23 años, y luego de cinco años se separa de su primera mujer. Dice: ¡Me casé muy joven, y fue un fracaso!

De su padre dice: Yo lo acompañaba a todos lados, con 18 años y aunque era severo, estaba muy orgulloso de estar a su lado. En la adolescencia, me iba mal en los estudios, pero mis padres me obligaron a hacer una



carrera, ¡y pienso que lo hicieron muy bien!

### Primera sesión con Pedro

Pedro viene con la mamá, y al entrar ella le dice, que debe saludar. Le digo que me llamo Adriana, y que lo quiero conocer, es poco lo que me deja hablar. Sale corriendo a la consulta, para ver lo que hay en los estantes. Va pasando de juguete en juguete, los abre, los tira y no se queda con ninguno.

A: Pedro está mirando y conociendo la consulta de Adriana. ¡Cuántas cosas que hay!

Saca unos coches que hay en una caja, los va tirando, los mira, me mira y dice: este coche está roto (un coche despintado).

A: El coche se siente roto. ¡Necesitará ayuda!

Se sonríe, lo choca con otros, hace algún otro comentario que no le entiendo. Habla español, mezclado con palabras de su idioma natal.

Abre otra caja, y dice que estos juguetes son de la seño, pone el tiburón arriba del coche. Hay un ruido y me mira.

A: Hay un ruido en la calle, ¿pero aquí estás seguro?

P: ¡Tú vigila!

A: ¡Así lo haré!

Mamá me deja la luz apagada, pero Pedro tiene miedo. Comienza a decir, que asco el polo, polo molo.

A: ¡Y cómo es el polo molo?

P: Polo molo está en luisa (Parque María Luisa)

A: Ah en el parque María Luisa.

Comienza a excitarse golpeando los juguetes y dice que quiere ir al baño.

A: El polo molo daba miedo.

Vuelve y coge el reloj de la consulta. Y dice: Pedro tiene un reloj para lavarse los dientes.

Corre por la consulta, le voy diciendo que vamos a ir guardando, y se esconde detrás de la cortina.

A: Mientras Pedro está escondido, las manos de Adriana guardan los juguetes.

La próxima semana nos volvemos a ver.

Durante los primeros tiempos, el grado de ansiedad no permitía armar un juego consistente, algo lo interrumpía constantemente.

Unas sesiones más tarde trae un maletín que le regala su madre dice que es porque se portó muy bien, y tiene buenas notas. Está por abrirlo, y lo deja para coger la plastilina, le digo: “has traído el maletín que te dio mamá, pero también quieres ver lo nuevo que hay acá”. Luego lo abre y hay moldes y plastilina para jugar. Comienza a jugar con ella, y hace un montón de

tiburones de varios colores. Cada vez que termina de hacerlos, dice el color.

Yo repito los colores. Coge los coches, y hace un recorrido.

A: Quedan atascados todos juntos, no pueden seguir. Abandona los coches, vuelve a los tiburones, dice que son helados.

A: ¡Un tiburón helado!

Comienza a cortarles la cola a los tiburones.

A: No tienen más colas

P: Están muertos.

(Dudé qué decir, la abuela había muerto hacía unos días. No tenía claro que los padres se lo hubieran contado. Y luego comprobé que le habían dicho que estaba malucha.)

A: Los animales mueren y las personas mueren. Pedro dice que no quiere seguir.

A: Da tristeza cuando eso pasa.

Se desorienta, y me da la espalda, va al armario y coge el lego. Comienza a armar diferentes cosas, un avión, dos sillas, una cruz.

P: ¡Como en Semana Santa! Me pide que juguemos a Semana Santa.

El clima de esta sesión estuvo atravesado por aquello que de la muerte no se puede hablar, y en el que se me hacía difícil poder intervenir. Pedro sale de ese estado, con una cruz, ¿será una referencia?, pero también propone un elemento festivo de su nuevo país y en el que intenta contactar nuevamente conmigo.

Posteriormente a esta sesión comienza una etapa donde suele desplazarse al baño y jugar con agua.

### Sesión

Pedro entra con dos animales, rápidamente me da uno, me dice, esta es la madre y este es el niño. Dice que el niño debe buscar a la madre, se torna una búsqueda muy difícil porque sale corriendo por todos lados.

A: ¡Uy que difícil se hace encontrar a esta madre, va muy rápido y no me deja que la encuentre!

P: Vamos al baño. Coge la caja de plástico y la lleva al baño, con varios animales, intenta hundirlos.

A: Ahora están, ahora no. Donde se habrá ido esta mamá. ¿Dónde están? ¿Se los ve? ¿No se los ve?

La sesión siguiente viene enfadado, se esconde debajo de la mesa.

A: Pedro está enfadado, (ya había pasado la sesión anterior) y te recibo así.

Se acerca a las cajas, son cajas de plástico, que tienen

juguets, él los tira, pone dos coches y se va al baño. Primero pone el tapón en el lavabo dice que es una piscina, y luego comienza a llenar la caja de plástico donde estaban los dos coches, en el baño hay vasitos de plástico. Son tres. Me pide que le vaya diciendo en qué orden los tira, papá vaso, mamá y bebé. Me corrige y me dice que no, que es un niño de siete años. Me pide que lo repita, pero se enfada si repito la misma persona dos veces.

Comienza a poner en la caja animalitos, la llena hasta el tope.

A: Le describo lo que veo. En el fondo están todos juntos, animales, coches, y desde arriba solo se ve el agua. ¡Qué mundo que hay allí abajo!

Por estas fechas, los padres vienen a una entrevista. La madre dice que tiene “novedades”, que Pedro comenzó a preguntar. ¿Yo nací en Rumania? ¿Pero en dónde? ¿En tu barriguita? ¿Papá y tú estaban casados? ¿Pero yo estaba?

Le hablaron de la mamá de barriga y de la mamá de corazón, de que vivió con la mamá y la abuela, pero obvian la existencia de la hermana.

¿Y la hermana?

Pensamos que ahora no es momento de decirlo, él ya preguntará. Cuando Pedro no dice algo es que todavía no puede hablar de eso. (Situación que se fue repitiendo a lo largo de todo el tratamiento).

¿Saber de la hermana es vivido como peligroso? (Carmen no tiene prácticamente contacto con su hermana que se quedó viviendo con su papá).

El entusiasmo que traen de los interrogantes de Pedro es traído más como una meta a cumplir, ya que el papá estaba muy preocupado que no preguntara. A lo largo del tratamiento la preocupación que apareció en ellos era que el hijo tuviera un sentimiento de pertenencia a la familia, y el no mencionar a la familia de origen era vivido como una afirmación de este sentimiento.

Ante la emergencia de la pulsión epistemofílica, y su no respuesta, ésta encuentra dificultades para la historización que Pedro debe hacer. En muchos momentos del tratamiento los padres obvian información, o lo contrario también sucede, ciertas situaciones conflictivas familiares se hablan delante de Pedro sin dosificar.

### Etapa del escondite

“Ser real es poder desaparecer!” R. Rodulfo.

Alrededor del quinto año del tratamiento, Pedro comienza a jugar al escondite. Este juego se presentaba como una prolongación del juego de la sabanitas. ¡Pedro tenía once años y era muy alto! Por lo cual siempre era encontrado, el juego consistía en esconderse y encontrarse alternativamente. No había júbilo en el encuentro.

La primera vez que esto sucede, es después de un diálogo que mantuvimos en el inicio de la sesión. Viene y cuenta que tuvo una esguince, y que no podía subir en el ascensor ya que no lo coge nunca. Era la primera vez que hacía mención a eso. Le pregunto desde cuando le ocurre, y dice: ¡Desde que he venido a España!

A: Ah desde los cinco años.

P: ¡No, yo he venido aquí al año!

A: Al año, has dejado la casa de la mamá biológica.

P: ¡Tonta!!!

A: ¡Debe haber sido difícil ese momento, mala mamá, tonta!  
Coge un libro y se pone a leer dejándome fuera.

A: Mamá, vete no te quiero a mi lado.

P: Comienza a leer en voz alta

Lo escucho con atención.

De repente corta y me propone jugar a las escondidas. Comenzamos a hacerlo por todos los espacios, consulta de niños, de mayores, el hall y el baño. (Anteriormente ya había diferenciado los espacios). Propone que apaguemos la luz, y va tirando muñecos por el pasillo, con un sonido de miedo.

Durante un largo período jugamos a la escondida, con muchas variantes, decía que venía preparado para jugar, porque estaba vestido de negro o traía un objeto que lo acompañaba. Se sorprendía y me preguntaba cómo me di cuenta de su escondite. Agregaba elementos, ruidos, sonidos, y a veces tardaba en salir a pesar de ser encontrado. Si bien alternábamos, la mayoría de las veces era él quién se escondía.

Por lo general, la sesión comenzaba con una propuesta inicial, por ejemplo: jugar al Mikado para luego entrar en “tema”.

El cuarto oscuro, fue tomando una dimensión de encuentro con su historia, donde comenzamos a ponerle sonidos de miedo, y susto al recorrido.

De a poco fui construyendo una historia, de cómo se habrá sentido el niño Pedro, solito, sin la mamá que lo proteja. A veces me escuchaba y a veces me decía tonta. Yo le decía: ¡Mamá eres una tonta! ¡Me has dejado!

¡Al finalizar una sesión, me pregunta si soy mamá!

En esta etapa, Pedro a instancias de la madre, trae dos cuentos que realizó. El primero de ellos se denomina El niño que se enfrentaba a sus miedos, y que cuenta las peripecias y aventuras que atravesó para superar los miedos. La figura de un amigo que lo ayudó en la feria y a poder superarlo. El otro cuento, titulado La pelea con los monstruos, y esta vez quién lo ayuda es un animal alado de muchos colores, que lo hace sentir

muy fuerte ante el peligro.

Rodolfo, en su libro *En el juego de los niños*, habla de los malos jugadores del escondite, ya que como él manifiesta el escondite es un juego complejo: Desde saber dónde esconderse, poder gozar del estar escondido, el placer de saberse escondido, y el júbilo de correr hasta tocar piedra. Pedro no jugaba con las mismas reglas, él deseaba ser descubierto, una forma de existir, como dice este psicoanalista, que nos permitiera construir una posible escena.

Para este autor en la adolescencia se abre otro espacio en relación a la escondida: la posibilidad de desaparecer de la familia. Y esto no ocurre aún para Pedro.

En la segunda vuelta a terapia el motivo de consulta para los padres siguen siendo las dificultades escolares, que Pedro aprenda. Sigue necesitando apoyo escolar, y se le dificulta poder dar exámenes o pasar a la pizarra. Tiene una vida social muy pobre, estando ocupado los fines de semana y vacaciones con profesores particulares. Asimismo, los padres están muy pendientes de las amistades y si son o no adecuadas para él.

## Segunda etapa. Primera sesión

Pedro acude muy contento y afectuoso a la consulta.

P: (Viene y me mira) ¿Qué tal?

A: ¿Bien y tú?

Se queda mirando sin saber qué decir. Cuenta cómo es su semana, detallando cada hora del día, con los tiempos milimetrados, y lo que hace en cada momento.

A: ¡Qué raro volver a este lugar que has dejado de niño y ahora que eres mayor! ¡A tus padres les preocupa el estudio, y a ti?

Pedro repite el mismo discurso que ellos.

A: A veces no sé si todos piensan igual o la cabeza tuya se confunde con la de papá y mamá.

Se queda en silencio, y dice juguemos a las damas.

A: Era uno de los juegos que jugábamos cuando eras pequeño.

Cuando se levanta a recogerlas, hace mención que se acuerda de todo lo que jugábamos acá. Me acuerdo que jugábamos mucho con agua, con llenar un tiesto blanco que tenías, también al escondite, al parchís tenías uno muy guay.

A: ¡Es cierto jugábamos mucho! Y también fuimos conociéndote mucho. Eras muy movidizo cuando llegaste, debías estar muy asustado, no entendías nada. (Se quedó mirando muy atentamente)

P: ¿Sí?

Estabas muy asustado, te escondías porque tenías miedo, y entre los dos intentamos entenderte.

Me escuchaba con mucho interés.

Venías del orfanato, después de haber estado un año con tu mamá biológica.

Cogió las damas y nos pusimos a jugar.

A: Retomamos el juego del niño Pedro, a ver como lo jugamos ahora.

## Sesión

P: Vuelta de vacaciones. Vengo asfixiado, he salido tarde de mi casa, he tenido que coger el autobús, bebe agua.

Me entró calor y mira que hace frío.

Mi madre dice que es un poco tarde, pero me he propuesto mejorar en los estudios.

A: ¿Qué paso?

P: Las notas me han salido mal en todas tengo un 3 y un 4. Me quedaron seis.

A: Así que tú quieres mejorar, pero tu madre dice que no lo ve así.

P: No es un tema ni fácil ni difícil, la cosa es que yo no estudié

A: ¿Te parece? A mí me parece que dedicas muchas horas y te debe frustrar el resultado que obtienes

P: Como dice mi madre ponerse delante del libro no quiere decir estudiar.

A: ¿Y tú que piensas?

P: Yo dejo que el tiempo pase (había cogido las fichas de las damas y estaba jugueteando con ellas).

¿Por qué soy muy bueno en las damas?

A: Es cierto, tienes una buena estrategia, pero como mamá no confía en ti, en tu capacidad, hay cosas que tú quieres demostrarle que si eres bueno.

Sil

A: Haces una buena letra para que mamá y papá no se enfaden, pero hay un Pedro que tiene muchas cosas que le interesan. Y como la cabeza está llena de las palabras de mamá y papá a veces no entra más nada.

P: Trabajo bien, (escucha un ruido de arriba), ¿será una rata? En la casa de mis primas del pueblo se escuchan las ratas. Y continúa: Bueno, yo trabajo mucho pero no estudio. Ahora intentare poner más esfuerzo, concentrarme más, mi padre dice que no es tarde.

A: Bueno, se ve que estás atento a muchas cosas, a muchos ruidos como las ratas y las palabras de mamá y papá que no te dejan oír las palabras que están dentro tuyo.

P: Yo trabajo mucho, pero muchas veces me da pereza y no lo hago, a partir de ahora intentaré de poner más esfuerzo. Mi padre dice que no es tarde, pero que, si hubiera sido antes, hubiera sido mejor.

Yo estoy preocupado, no es que sea agradable repetir un primero de bachillerato.

A: Pero por ahí no es la única opción. ¿Has pensado en la Formación Profesional?

P: Mis padres me obligan a estar en bachillerato, porque cuantos más títulos tenga mejor a la hora de entrar a una carrera.

A: ¿Y tú que quieres?

P: A mí me gustaría, video y dj. Pasar música. Pero tengo que estudiar mucho.

A: La Formación Profesional es más práctica.

P: Mis padres creen que yo digo que la Formación Profesional es porque yo quiero hacer algo más fácil. El instituto, una cosa es que me guste, y otra cosa es que este muy cómodo. Y ahora me siento cómodo y yo no me iría de ahí. Me gusta como explican los profesores. Luego cuenta que en las vacaciones se vio con amigos y con las primas. Pero tuvo que estudiar una semana. ¡Eso no me gusta!

Tengo agujetas, hago ejercicio. No voy al gimnasio, porque no tengo tiempo, pero lo hago en casa. (¿Todo el tiempo hace alusión a que no tiene tiempo?)

Silencio

P: No sé si mis padres te han comentado, que yo voy ciertos días, con una señora, no sé si te lo han dicho, que me habla de convivencia con mis padres, en el sentido que mis padres me controlan, no me dan libertad con mis amigos, quieren saber quiénes son, a qué hora voy a quedar, cuando vuelvo, me tienen muy vigilado, y esta señora me dice que con la edad que voy a tener dentro de siete días no me pueden estar controlando así. Y tiene razón. Me tratan como un niño chico por mis comportamientos, cuando viene mi profesora a casa yo digo ino quiero estudiar! y como mis padres ven que yo no quiero estudiar, no hay tiempo libre, y no hay móvil (lo decía todo entrecortado, repitiendo lo que dice la señora). Eso es lo que te quería comentar, no sé si tiene que ver con lo que hablamos con los estudios.

(Todo esto lo va contando de manera diferente. Habla entrecortado como si fuera hablado por alguien.)

A: ¡Uy que forma de hablar extraña!

Se empieza a liar, retoma lo que dicen los padres, iyo creo que tiene que haber tiempo para aprender y para el tiempo libre!

A: ¡Uy que lío que tengo!! Mamá y papá dicen una cosa, tengo que estudiar y la señora me aconseja cosas que tiene razón, y ¿Adriana será como mamá y papá que le interesa que solamente hable de los estudios?

P: Si aprovecho el estudio, se verá reflejado en las notas, y así luego tengo tiempo libre. Mis padres no deben estar tan pendiente de mí. Me gustaría quedar con mis amigos los fines de semana, pero después están los estudios.

A: Me estas contando muchas cosas. Lo mismo te lo pueden contar mis padres.

A: ¡Papa, mamá y Pedro, son una sola voz! Pero Pedro, ¿qué piensa? ¿Fíjate, Pedro me estás hablando como un robot? ¡Lo imito! Hola soy- Pedro, ten-go que estudiar- y después- divertirme.

Le resumo lo que me fue diciendo. Hay momentos que no tienes ganas de estudiar tanto, pero también que no quieres defraudar a mamá y papá. Y que no te gusta estudiar en las vacaciones, y que te gustaría que te traten como un joven de tu edad.

P: Y que no me pongan castigos cuando no quiero estudiar. Dicen que no le pongo ganas. (Lo veo cogiendo las fichas de las damas y como diciendo, no hables más)

A: ¡Adriana quiero jugar y no pensar!

P: Si es que cuando hablo me enrolló mucho y quiero tener tiempo para jugar. Es que es el único lugar que puedo jugar.

A: ¡Quiero jugar! quiero divertirme, quiero hacer cosas que me gustan, pero me transformo en Pedrito que repite las ideas de mamá y papá.

Comenzamos a jugar a las damas

Juega y me gana. ¡iiiLe muestro la decisión que ha tenido en el juego, que ha podido conmigo y qué placer!!!

Propone una revancha, pero que hay que mover las fichas en tres segundos.

Empieza a correr y me mete prisa.

A: ¡No pienso, no pienso, voy rápido y te hago polvo, que gusto!!

Cuando termina la partida pregunta hasta que hora es la sesión. Se quiere ir con un amigo, y me mira como diciendo que hago. Le digo que este es su espacio, y que es su decisión. Dice que no cuente nada a sus padres, y se va.

## Entrevista con los padres

Posteriormente a la sesión con Pedro, tuve una entrevista con los padres.

En la dinámica de los encuentros con ambos, se establecen tres discursos paralelos, los dos necesitan hablar, cada uno contándome como si fueran dos hermanos que le hablan a mamá. A medida que los voy escuchando siento una impotencia, y pienso qué es lo que debe sentir Pedro, ya que el discurso se centra siempre en lo escolar, y en lo que debe cumplir. El ocio, queda supeditado a un “siempre que cumpla con tus obligaciones” y que tengas buenas compañías.

Les digo: ¡Qué difícil debe ser Pedro, teniendo que cumplir con tantas exigencias, y sintiéndose tan controlado!

La madre dice, que su objetivo es quitarle más presión a él, y que ya hablaron para que si es necesario haga el



bachiller en más tiempo.

El padre dice, que le gustaría que termine el bachiller porque si ahora hiciera una FP, seguramente se estrellaría y que prefiere que si esto pasa sea en el bachiller. Que a él le sucedió y que sus padres después lo ayudaron para que pudiera retomar los estudios.

¿Y que sería estrellarse?

Que abandone los estudios.

Les digo que a Pedro se lo ve muy bloqueado, tratando de complacerlos, y sin poder pensar por sí mismo, y que me preocupan las consecuencias y el sufrimiento que está teniendo para él. Seguir apretando, quizás lo lleve a estrellarse.

Padre: ¿Y qué podemos hacer?

A: ¿Y si lo escuchamos? ¿En los estudios, en su necesidad de poder elegir sus amistades?

El padre dice que este año, ya no podrán ir al pueblo donde están las primas que son más pequeñas. Pedro se aburre allí. Quizás habrá que proponerle algo distinto, por ejemplo, algún estudio de verano en Francia.

Les señalo que cuando intentan escucharlo inmediatamente le arman la propuesta que ellos desean.

La madre dice que va muy contento a la “brujita” (es la señora de la que habló Pedro, en su momento me habían consultado, que pensaba acerca de las flores de Bach. Les dije que no podía opinar de eso porque lo desconozco, pero lo que me preocupaba es que, si estaban al servicio de que Pedro pueda producir más, que esté más tranquilo para los exámenes, pensar en el

mensaje que se le estaba dando.

Agregan lo que piensa la señora de él, que tiene una buena autoestima, y se siente muy contento de sí mismo.

A: ¿Entonces a quién escuchamos? A Pedro le ocurre lo mismo, tan pendiente de escuchar a todas las voces, no sabe a quién echarle cuenta.

La entrevista continuó a tres voces.

Varios son los interrogantes que se abren de esta segunda etapa del tratamiento: en este enredo transferencial, y en la posibilidad que Pedro tenga para sortear la exigencia parental y no quedar alienado. ¿Podrá Pedro iniciar un trabajo de latencia que quedó postergado por la tarea elaborativa del traumatismo precoz, donde se fueron estableciendo nexos y ligaduras construyendo una historia? Y como dice Silvia Bleichmar, “Para que estas huellas pudieran ser ubicadas en algún tiempo o espacio, haría falta alguien capaz de historizarlo, de recuperarlo y darle una posición transformándolo en recuerdo”

¿Será posible franquear el control y la exigencia que se le plantea a nivel intersubjetivo? ¿Podrá aprender si el secreto y las medias palabras quedan instaladas en el vínculo parental? ¿Necesitará seguir utilizando la conRAINTeligencia como una manera de sostener estos silencios? Y también al decir de Luzuriaga, ser inteligente trae soledad, y crecer es romper los lazos de dependencia infantil.

## Bibliografía

- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo Inconsciente*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Caellas, A., Kahane, S., Sánchez I. (2010) *El quehacer con padres. De la doble escucha a la construcción de enlaces*. España. HG Editores
- Giberti, E. (1987). *La adopción*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Knobel Freud, J. (2017). *Cuando no se instala la latencia: Niños hiperexcitados sexualmente*. Revista Fort-Da N°17. Buenos Aires.
- Luzuriaga, I. (1998). *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Madrid. APM. Biblioteca Nueva.
- Rodulfo, R. (2019). *En el juego de los niños. Un recorrido psicoanalítico desde las escondidas hasta el celular*. Buenos Aires. Paidós Editorial.
- Uribarri, R. (2015). *Adolescencia y Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

\* Sesión presentada en AECPPNA, el día 11 de marzo de 2023, en el marco de los Ateneos Clínicos. Algunos datos del caso fueron modificados con el fin de preservar la confidencialidad.

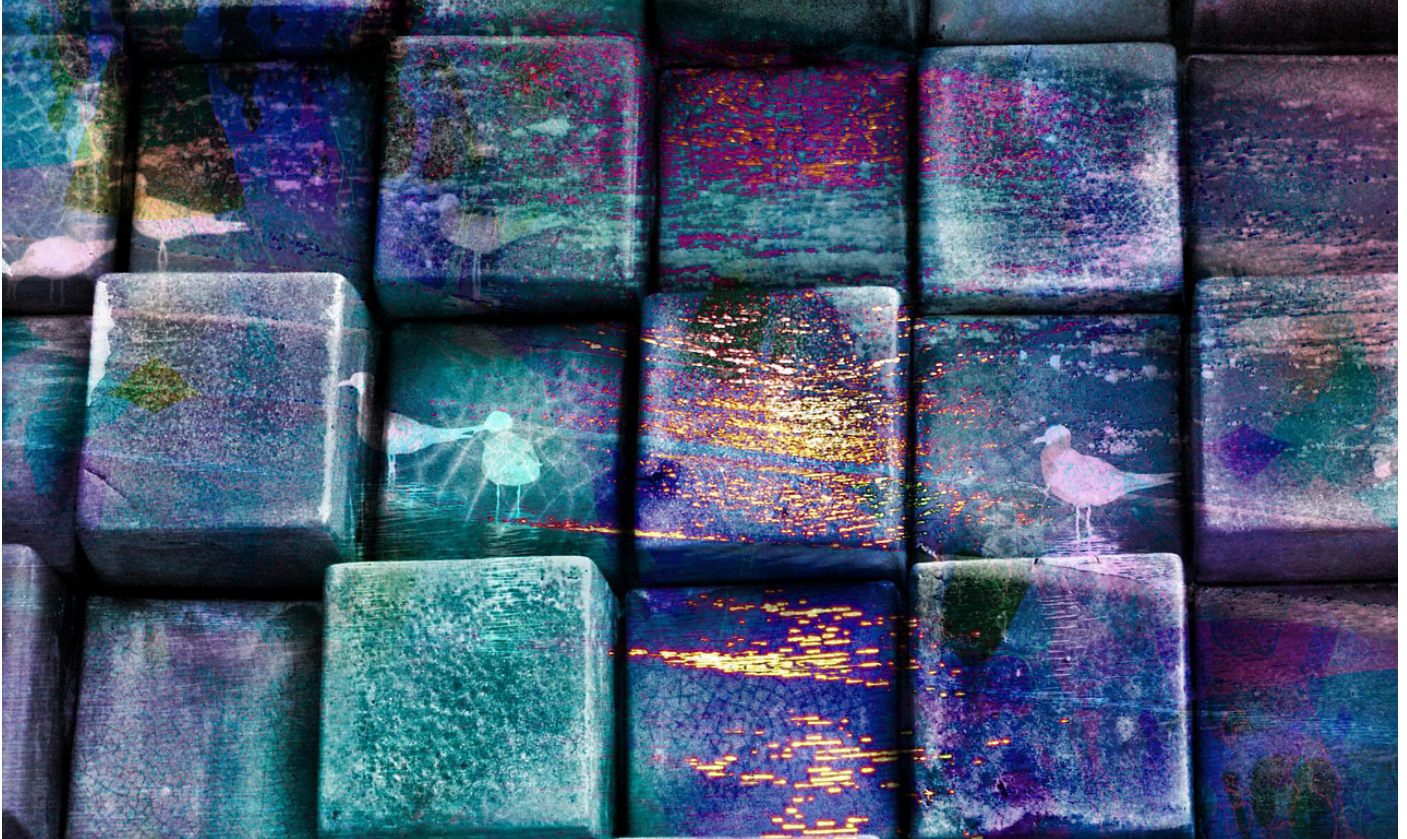
\*\* **Sobre la autora.** Adriana Szlifman es Psicóloga Clínica. Psicoterapeuta acreditada por FEAP. Docente del Posgrado y Master de AECPPNA. Coordinadora de los talleres de Supervisión Psicoanalítica del Colegio Oficial de Andalucía Occidental. Atención en consulta privada de pacientes niños, adolescentes y adultos.

\*\*\* **Sobre la presentadora:** Lilian Ospina Martínez. Psicóloga General Sanitaria. Licenciada en psicología por la UCM con la especialidad de psicología clínica. Formación de Posgrado en AECPPNA. Miembro de SERYMP (Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos) y AECPPNA. Trabaja en consulta privada con adultos, niños y adolescentes.

Mail: [lospinamartinez@gmail.com](mailto:lospinamartinez@gmail.com)

# *Cuando el ideal hace obstáculo a la identidad. El mundo de los otros. \**

Rodrigo Bilbao



## *Presentación de Gabriel Ianni\*\**

Quisiera comenzar esta presentación con una conocida cita de Winnicott: *“Jugar a esconderse es un placer. No ser encontrado es una catástrofe”*.

El interesante relato clínico que comparte hoy con nosotros Rodrigo Bilbao es el de ¿qué digo aquí? ¿una mujer de 22 años...una niña de 22 años? que a los 16 sufre una crisis de ansiedad, con alteración del sueño y pérdida del apetito, “se me quitaron las ganas de comer”, dice. Y agrega: *“no sé qué piensan los demás de mí... van a percibir mis fallos”*.

Rodrigo nos cuenta que cuando Leonor amplía su mirada más allá de la adolescencia se encuentra con una niña asustada y temerosa. Asediada por terrores nocturnos intentaba buscar consuelo y refugio en unos padres, que lejos de consolarla le trasladaban la responsabilidad de resolverlos sola. Y lanza, en sesión, un pedido, que podemos entender en clave transferencial: “necesito personas en mi vida que me hagan sentir segura y valorada”. Leonor tiene, además, una sensación de no entender a los demás, “no tengo los códigos sociales ¿dónde se me perdieron?” se pregunta angustiada.

¿Alguna vez los tuvo, podemos preguntarnos nosotros? ¿Alguna vez se los aportaron? Comprender el mundo que nos rodea, comprender el mundo de los otros surge de la empatía, de la capacidad del yo de abrirse al encuentro con los objetos que están más allá de nosotros mismos, del deseo y la necesidad de aprehenderlos. Podríamos decir que surge de la incorporación de haber sido mirados y de cómo hemos sido mirados. Mirados, comprendidos, pensados.

Poco sabemos de la relación con su madre, pero una frase resulta por demás elocuente: *“no me das molestias, pero tampoco alegrías”*

En la conceptualización que Winnicott hace de la función del rostro de la madre podemos diferenciar dos dimensiones que se complementan: la mirada y el reflejo. La mirada materna nos aporta una confirmación de nuestra propia existencia. Si lo pusiéramos en palabras, diríamos: “cuando me miran y cuando miro, se me ve, por lo tanto, existo”. Insisto, a través de la mirada de quien nos mira percibimos nuestra propia existencia: Me mira, ergo, existo, parafraseando a Descartes. Si quien nos mira refleja nuestro



estado interior sin aportar intrusivamente su propia subjetividad, el sujeto puede ser y hacer real su propio gesto espontáneo y no reaccionar defensivamente ante las premisas ajenas. Mirada y reflejo constituyen un encuentro fundante de la subjetividad. (Juan del Olmo)

¿Por qué la cita inicial de Winnicott? Porque en mi opinión, Leonor necesita ser encontrada. Necesita ser encontrada para existir. Para Winnicott lo opuesto a Ser es Reaccionar. Leonor reacciona ante un mundo que no comprende, reacciona o se repliega ante un mundo que siente hostil, vive en un mundo que la invade. Tal vez aquí podamos encontrar las claves para comprender su ansiedad, sus temores, su falta de apetito. Leonor no parece vivir en un mundo rico ni apetecible, sino en un mundo que rechaza por resultarle tóxico e indigesto.

Permitidme una breve reflexión. Winnicott introduce el concepto de holding para referirse a aquella función facilitadora y específica con la cual el otro, la madre, por ejemplo, acompaña y permite el proceso de maduración que llamamos integración. El bebé, el infans es, en tanto es sostenido. Recordemos que para Winnicott el bebé no existe sin otro que lo asista. No hay bebé sin objeto materno.

Alguien debe cuidar a ese ser en ese estado primitivo de indefensión. El holding alude a un estado de disponibilidad constante de atención hacia otro necesitado de cuidados para su continuidad existencial. Podemos también evocar aquí a Bion cuando nos habla de la función de reverie, ese estado de ensoñación materna que permite la comprensión, la significación y la metabolización de afectos y sensaciones no comprendidas por el infans y que, al traducirlos, puede devolverlos como contenidos asimilables para el funcionamiento psíquico temprano.

Para Bion la condición indispensable para el desarrollo del aparato para pensar pensamientos, y también para aprender de la experiencia, es la presencia de una figura materna primaria capaz de contener. Una madre capaz de reverie es una madre que digiere lo intolerable y no-asimilable de la experiencia del infante, hasta que puedan ser metabolizables por la joven mente del infans.

La mente pensante se forma a través de la introyección que hace el bebé de la actividad de ambos participantes de la interacción, de ambos participantes de la dupla. La mente, entonces, se forma y se modela en un contexto interpersonal.

La capacidad de ajuste mutuo entre una madre y su bebé es un factor crucial en el desarrollo. A través de la empatía, ella es capaz de identificar las necesidades y afectos del bebé y de ajustarse a ellas, y de modular las experiencias emocionales de ese bebé. Al responder adecuadamente, la madre ayuda a su hijo a descubrir sus necesidades. Para Bion la internalización gradual de este proceso es la base de la capacidad de pensar. A este proceso lo llama mentalización.

Estas experiencias irán creando el sentimiento del self, dado que el self solo puede ser consciente de sí mismo si se aprende a sí mismo a través de la experiencia. Una madre incapaz de reverie obliga al bebé a desarrollar una identificación proyectiva patológica, que no se dirige a obtener clarificación por parte de su madre, sino que solo busca deshacerse de sensaciones displacenteras, solo busca evacuarlas. La incapacidad de la madre de utilizar su función alfa con el bebé deja al infans con la sensación de que su experiencia no tiene sentido. Para Bion, un ser humano privado de la capacidad de entender al otro está condenado a no poder entender su entorno social.

Como bien plantea Juan del Olmo, la continuidad existencial representa la organización de las experiencias que irán solventando el desarrollo de los procesos de maduración, que resultarán en una configuración estable del self y del yo. La integración, la personalización y la realización nombran aquellos trabajos psíquicos a través de los cuales se constituye un cuerpo, (una temática central en Leonor) a través de los cuales se constituye una subjetividad, una subjetividad que puede entonces, y recién entonces, habitar ese cuerpo, y permite también concebir un mundo en el que es posible vivir.

Winnicott nos habla de la oposición entre los bebés sostenidos y los dejados caer, entre el cuidado de un bebé con una vivencia precaria, siempre al borde de no existir; y su ausencia, que lo precipita a las agonías primitivas sin nombre, a las angustias catastróficas.

Si se ha logrado mantener una continuidad preservando al infans de intrusiones, el ambiente aparece silencioso, calmo, habitable, dejándose crear y manipular por él; pero si la continuidad se ve asediada por intrusiones insistentes, el self sucumbe a vivencias de angustias impensables, al terror sin nombre al decir de Bion. En su lugar, surgirá un falso self, un self reactivo, defensivo, que aportará esa sensación de extrañeza, anonimato e inautenticidad del que nos habla Leonor.

Rodrigo nos cuenta que ella siente una profunda barrera con ella misma y con los demás, que la limita a la hora de expresarse, que se siente incapaz de expresar correctamente quién es ella, y que cuando se muestra cómo es o cómo quiere que sea la relación con los demás, tiene la sensación de que todo se derrumba. Carente de las claves para entender todo esto que le ocurre, en el proceso terapéutico comienza un trabajo arduo para construirse y construir un puente con el Otro.

Rodrigo se pregunta, con gran ironía si la “crisis adolescente” existe. Y nos sugiere que estamos ante el sufrimiento de una paciente que no solo tiene fallos en su constitución narcisista, sino que, además, no ha tramitado la metamorfosis adolescente.

Sabemos que la adolescencia es un momento clave en el desarrollo de todo ser humano. Es el momento de las resignificaciones, de las nuevas ediciones, de dejar de ser la sombra hablada de lo que fue, al decir de Piera

Aulagnier, para abrirse a nuevos destinos y nuevas significaciones. Uno de los trabajos de reorganización psíquica centrales que se lleva a cabo en la adolescencia es la de poner en memoria y en historia el propio pasado, y que el Yo debe construir una nueva trama histórica y al mismo tiempo ser construido por esa trama. Para que esto pueda desplegarse es imprescindible que el joven adolescente pueda desirse de la autoridad parental, como bien nos señala Freud, para iniciar su proceso de exogamización.

El Yo ocupa un lugar central en el pensamiento de Piera, porque es el área a través de la cual se hace posible el acceso al conocimiento del mundo intrapsíquico y de la realidad externa. No olvidemos que la historia del Yo se va construyendo con la historia que tiene y ha tenido en la relación con sus objetos.

Pero ¿qué ocurre en aquellos casos en que han fallado las funciones parentales y el Yo ha sufrido fallos en su estructuración narcisista? El exceso de sufrimiento en los primeros años de vida da lugar a afectos de terror, de fractura o estupefacción que impiden el normal desarrollo del Yo infantil. Aulagnier enfatiza que, ante la imposibilidad de dar cuenta de su dolor, el sujeto mismo atribuirá esos fallos a su propia mente, y creará que la vida es en sí sufrimiento. De aquí que la función del analista sea la de posibilitar el acceso a una figuración hablada, simbólica y simbolizante, que permita nombrar lo innombrable y abrir el camino a la historización, que lo preserve y lo salve del ensimismamiento y el estupor autodestructivo.

Asfixiados en esa prisión en la que estos pacientes viven, sin posibilidad de otros contactos, muchas veces tienen que aliarse con esos mismos objetos para sobrevivir. El resultado paradójico es que terminan dependiendo de quienes lo quieren aniquilar. Por eso Leonor vive en una batalla permanente, que nunca termina de ganar ni de perder. Lucha con su débil identidad para acceder a un espacio que le permita cierto protagonismo personal, con el temor permanente de ser arrasada por una realidad que no comprende.

Para Piera Aulagnier los fallos en la estructuración narcisista del Yo son siempre el resultado de hechos reales, vividos por el sujeto en los primeros tiempos, nunca son solamente fantasías, y el análisis debe consistir en el acceso a la transformación de esas creencias infantiles y en la aproximación a la verdadera historia.

Es necesario que la mirada pensante del analista pueda hacerse palabra, que pueda construir y proponer una figuración hablada de escenas padecidas por agresiones sin sentido. El analista tendrá que construir, junto con su paciente, un discurso compartido que de sentido a sus vivencias terroríficas y despersonalizantes. Estos pacientes necesitan acceder a la continuidad temporal, significar su origen, revivir la relación con sus objetos primeros, encontrar un sentido a lo pensado y a lo vivido. Ligar lo que es a lo que fue y proyectar al futuro un devenir y encontrar, en el curso de su

existencia, esa parte personal e intransferible que le permita reconocerse como individuo. A partir del hallazgo y la preservación de este eje yoico, se hará posible el cambio, la búsqueda de lo nuevo, que es el carácter y la condición de estar vivo.

Piera Aulagnier nos invita a que pensemos que las problemáticas de estos pacientes no son, ni una detención del desarrollo ni una represión que no se instauró, sino el esforzado trabajo del Yo para construir una historia en la que el sujeto tenga algún protagonismo.

El analista, gracias a una escucha catectizante, puede transmitir al paciente, con toda autenticidad, que sabe y comprende sus sufrimientos; que reconoce y nombra los fallos de sus objetos primarios para poder liberarlo del crimen que se le imputó al afirmar que lo que veía y experimentaba era solo una creación de su mente enferma, sin relación alguna con la realidad. Recordemos que Leonor, cuando recuerda su infancia solo encuentra recuerdos malos, miedos, vergüenza y culpa.

Rodrigo pone énfasis en señalar que Leonor no cuenta con las claves para interpretar el deseo del Otro, que no hay en ella una construcción de su historia, que la vive solitariamente, pero con la ilusión de que esto no sea así. Nos habla de un cuerpo deslibidinizado, de una persona desconectada de sí misma y de los demás, autoexigente, desvitalizada, cansada y falta de energía. Nos habla de un superyó tiránico que la acusa y la castiga constantemente, nos habla de un superyó exigente y cruel que parece encarnar la voz crítica no sólo de sus padres sino también de los otros significativos.

La infancia de Leonor estuvo marcada por el temor de hacer las cosas mal y por el temor a perder el amor de su madre, y que sus hermanos, profesores y compañeros solo destacaban sus defectos. Bajo la falsa esperanza de ser amada por su ideal, Leonor parece estar repitiendo un vínculo mortífero de sometimiento. El único refugio posible lo encuentra en intentar ser quién no es. Así es cómo ella se define, como lo que no es, como el negativo de una foto, como el alter ego y antítesis de su hermana.

Rodrigo entiende que el trabajo analítico debe consistir en ofrecerle la oportunidad de construir un espacio en el que ella pueda construir una nueva forma de interpretar el mundo y a los demás, y que ello le permita desligarse del sometimiento a una aceptación ajena ya que, según ella entiende, sólo depende de los otros.

Pero es una tarea en la que Leonor no está sola. Winnicott traza un claro paralelismo entre el holding materno y la actitud y disponibilidad que debe asumir el terapeuta. Se trataría, entonces, de sostener, de hacer de soporte, de acompañar al sujeto que se siente atravesado, interrumpido e interceptado por su sufrimiento. El nuevo espejo que ahora encarna Rodrigo le permite a Leonor encontrar un espacio



donde ciertos afectos pueden ser nombrados, donde ciertos enunciados pueden ser puntuados, donde ciertas situaciones y ciertos fallos pueden ser denunciados, donde alguien puede poner palabras, apalabrando su dolor, como diría Salamovitz cuando habla de las enfermedades del silencio que componen gran parte de nuestra clínica actual, es decir alojando el dolor mental, metabolizándolo, y poniéndole aquellas palabras que permitan construir pensamientos.

Decía anteriormente que, para Bion, la mente pensante es formada a través de la introyección que hace un bebé de la actividad de ambos participantes de la interacción, de ambos participantes de la dupla, donde los procesos de mentalización solo pueden producirse en un contexto interpersonal. Y es lo que Leonor encuentra en Rodrigo y en el espacio terapéutico que le ofrece.

Soy consciente que Rodrigo y yo leemos a Leonor desde premisas teóricas diferentes y hasta podría decir divergentes, - y es lo que enriquece la clínica - pero convergen en lo esencial, en esa manera singular y única de propiciar el encuentro inter-subjetivo que

ofrece el diálogo analítico, un encuentro que permite que emerja y se constituya lo propio y auténtico de cada sujeto.

Decía al inicio de esta presentación que Leonor formula un pedido en clave transferencial: “necesito personas en mi vida que me hagan sentir segura y valorada”. Ciertamente Rodrigo ha podido ofrecerle a su paciente otro espejo en el cual mirarse, un espejo en el cual ha sido capaz de mirarse y ser mirada para existir. Rodrigo le ha ofrecido una mente pensante capaz de dotar de nuevos sentidos y nuevas significaciones al sufrimiento de Leonor.

Tanto es así, que, aunque el proceso analítico aún continúa ella misma puede ahora afirmar: “Siento que mi cuerpo se une con mi yo, siento que están unidos”, “el otro no me molesta, tengo más control y me siento identificada con mis gestos y con mi imagen”, “me siento más cómoda con lo que soy”, “el presente puedo vivirlo”.

Es decir, finalmente, Leonor, fue encontrada.

## Bibliografía

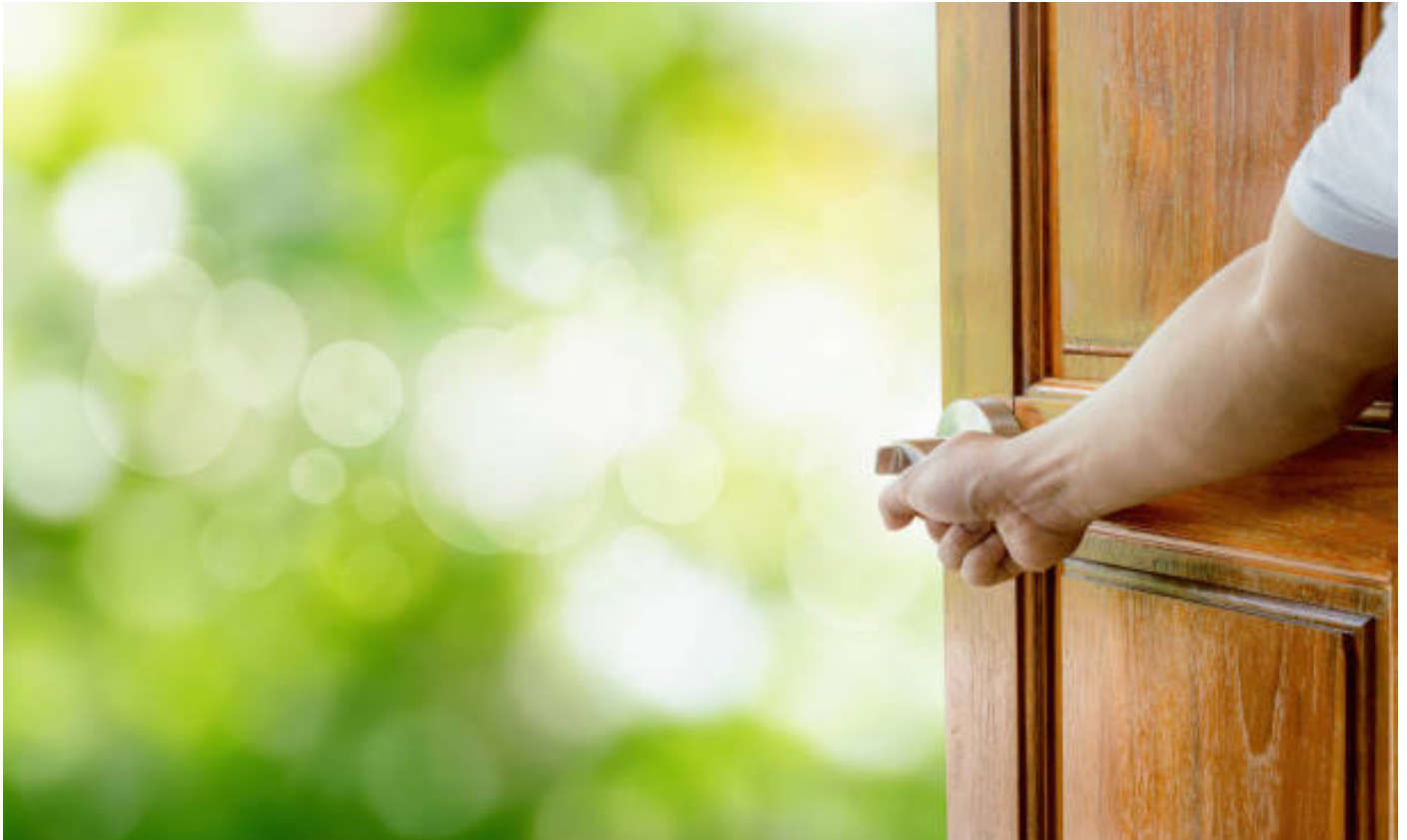
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1984). *Los destinos del placer*. Paidós.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. Siglo XXI.
- Bion, W. (1962) *Aprendiendo de la Experiencia*.
- Bion, W. (1963) *Elementos de Psicoanálisis*.
- Bion, W. (1967) *Segundos Pensamientos*.
- Del Olmo, J. (2022) *La clínica con Winnicott*. Ed. Entreideas
- Gennari de Rocca, E. (2012) *Aportes de Piera Aulagnier a la comprensión de la psicosis*. Rev. De Psicoanálisis, nº 4
- Hornstein, L. (1994). *Piera Aulagnier: sus cuestiones fundamentales*.
- Lorenzini, N. (2016): *Los modelos de la mente de W. Bion*.
- Salamanovitz, A. (2017) *Las enfermedades del silencio*. CartaPsi.
- Winnicott, D. W. (1945). *Desarrollo emocional primitivo*. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona, Paidós
- Winnicott, D. (1962). *Un modo personal de ver el aporte Kleiniano*. En: *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires, Paidós
- Winnicott, D.(1963). *El desarrollo de la capacidad para la preocupación por el otro*. Buenos Aires, Paidós
- Winnicott, D. (1968). *El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones*. En: Realidad y juego. Barcelona, Gedisa.
- Winnicott, D. (1969). *La experiencia de la mutualidad entre la madre y el bebé*. En: *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires, Paidós.

\*Trabajo presentado dentro del ciclo “Ateneos Clínicos”, en Aecpna, el 15 de abril 2023; el autor declina su publicación por motivos de confidencialidad. Presentamos las reflexiones y comentarios de Gabriel Ianni.

\*\***Sobre el presentador:** Gabriel Ianni es presidente de AECPNA. Miembro titular de APdeBA. Miembro de FEPP. Especialista en niños y adolescentes - IPA.

# Abriendo puertas: Guille, sus padres y el analista\*

Carmen de la Torre Gordo \*\*



## Presentación de Nieves Pérez\*\*\*

En primer lugar, agradecer a Carmen su generosidad al habernos abierto hoy la puerta: nos ha dejado asomarnos y mostrado lo que sucede en su consulta. Un trabajo para mí con mucha riqueza y matices, y que al escucharlo vuelve a confirmar la importancia del trabajo con los padres, cuando nos consultan por un niño o un adolescente que hacemos en esta casa, que nos identifica en **AACPNA**, como una propuesta teórico-clínica.

Continuando con la metáfora, la escucha del material presentado, me convocó la lectura “Movimientos de apertura” de Marisa Rodulfo: Como en estas primeras entrevistas es tan importante que los padres puedan escuchar palabras de apertura, palabras suficientes para abrir un campo transferencial que posibilite la reconstrucción de la historia del niño y de ellos mismos (los padres) en la relación con este. Abriendo así el juego de la demanda. Sin olvidar que al pedido inicial, no debemos homologarlo como demanda sin concederle tiempo suficiente, escuchándolo en su complejidad, y en estas primeras entrevistas tiene la oportunidad de ser transformado a través del circuito transferencial.

Movimientos de apertura... ante estas puertas que la analista se va encontrando tan cerradas y que, con su actitud paciente, su palabra, sus gestos, sus silencios, trata de entreabrir, para que entre los tres puedan asomarse, y mirar. Abriendo un espacio de reflexión, en el que puedan escucharse (el padre dirá: “eso yo no lo sabía”). Abriendo un espacio en el que pueda escucharse algo diferente.

Ya desde el inicio, en el pedido telefónico, la madre trae el sufrimiento en el niño, y la analista, en su particular escucha se pregunta: ¿dónde está el padre? Y les convoca a la primera entrevista, no sin dificultad.

Creo que, en el primer encuentro con estos padres, esa mirada de la terapeuta al padre ya es un movimiento de apertura que invita al padre del niño, que parece estar fuera, y el rompe a hablar: “El niño no va a poder estar aquí, porque se cierre la puerta”, dice el padre. Y ahí sugiere lo que le va a pasar al hijo en la primera entrevista con la analista, otorgándole el sitio fóbico al hijo.

Y como el niño es un sujeto en constitución, es

concebido y nace inmerso en la historia, mitos, identificaciones y deseos familiares, necesitamos conocer la Trama Edípica: la historia y la prehistoria significada por los padres nos permitirá empezar a vislumbrar el lugar que le han otorgado al hijo.

Y así en cuanto a la historia edípica del padre de Guille escuché que: El era el pegamento entre su madre y sus hermanos, siempre intentando conciliar, mantener la familia unida. Su padre siempre fuera-trabajando. ¿Y el pegado a la madre? También jugando solo...A modo de repetición.

En cuanto a la historia de la madre: relata una historia de pérdidas, su padre, su abuela,... Aun muestra mucha tristeza al hablar de la pérdida del padre.

El padre de Guille aparece como el Perdedor: No puede aprobar la oposición y ella esperándole tras 10 años sin éxito. No puede, no tiene potencia de generar al hijo, tardan otros 5 años en poder tener a Guille. Y tras el nacimiento de Guille, el padre vuelve a estar fuera y no puede separar al niño de la madre, función que vino a realizar la llegada del hermano. En la palabra del padre dirá que Guille sube las escaleras, y lo consigue porque “gana a papá”, iya lo creo!

Pienso también en esta mujer cuanta tristeza, y cuánta desilusión, que difícil lo tiene, y si quizá esto también dificultó, no la permitió abrir la puerta y dejar entrar al padre. No olvidemos en todo esto la soledad en su enfermedad.

Maud Mannoni, en “Un saber que no se sabe” nos dice así: “En el psicoanálisis de niños, el analista está atento a la trama de una historia (hecha de palabras, juramentos y oráculos) de la que nació el niño y que se remonta a tres generaciones”.

Pero muchas veces, los padres recuerdan hechos sucedidos, pero “no ven la relación” entre esos hechos

y lo que el hijo se ve llevado a repetir. Y aquí el analista puede: trabajar con conexiones entre significantes históricos y prehistóricos, que no han sido efectuadas anteriormente. Y estaríamos en la “Construcción de enlaces”, siguiendo a Caellas, Kahane y Sánchez, en su libro “El quehacer con los padres”.

El niño no puede “despegarse” de ellos. Abrir la puerta y salir a jugar... más allá de lo familiar. Guille no puede porque sigue pegado a la madre. ¿Se queda con la pelota jugando solo en el patio de la casa, también? ¿Para Mantener a la familia unida, también? No puede salir, se queda encerrado, como si la categoría simbólica de lo que no es familiar en Guille no hubiera podido aún desplazarse a otros que no son los padres. Pareciera que el niño es el blanco de las tensiones inconscientes de los padres; en él deja su marca lo no dicho de las tensiones y los secretos.

Que importantes son estas primeras entrevistas, el ordenamiento de cada uno en su historia, y como los padres van otorgando sitios a los hijos, e intentaremos saber si los hijos van ocupándolos o no. En este caso pareciera que en esa cadena de eslabones este niño ocupa ese lugar otorgado y se ve esa proposición teórica. Y la terapeuta intentará ordenar, colocar el escenario, con su ley: vendrá a darle al niño su sitio.

Abriendo puertas... sugerente el título,... pareciera que apunta hacia las puertas cerradas para Guille, sus padres... metáfora de la posición de los padres respecto al niño o respecto a sus propias posiciones, por el no comunicarse.

El caso de Guille en mi opinión es un caso para reafirmarnos que sin el trabajo con los padres hubiera sido muy difícil, infructuoso, pienso que hubiéramos trabajado en terreno baldío.

Abrimos la puerta al espacio de reflexión, con comentarios, preguntas,...

## Bibliografía

- Caellas, A. M.<sup>3</sup>; Kahane, S.; Sánchez, I. (2010): “*El quehacer con los padres*”, Madrid, HG Editores.
- Mannoni, M. (1985): “*Un saber que no se sabe*”, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Rodulfo, M. (1990): “*Movimientos de apertura*”. “*Diarios clínicos*”, vol. 1. Psicosis en la infancia, pág. 18-24. Ed. Lugar, Buenos Aires.

# Abriendo puertas: Guille, sus padres y el analista\*

He centrado el trabajo del ateneo de hoy en la importancia de las entrevistas de los padres durante el proceso diagnóstico de su hijo. Dichas entrevistas requieren una atención y dedicación determinada por todo lo que se va desplegando. Sin la atención debida a las mismas, no creo que hubiera sido posible empezar la psicoterapia del hijo. Así que este es el trabajo desarrollado a continuación.

Quisiera empezar diciendo que ser padre, ser madre, requiere un movimiento, un cambio de lugar, requiere encontrar esa asimetría necesaria que permite a un adulto el cuidado del niño. En palabras de Silvia Bleichmar:

*“Para que los adultos sean responsables tienen que ser ellos en primera instancia restituidos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse...el igualitarismo solo se puede establecer entre pares, vale decir, sobre seres que tienen la misma posibilidad. La relación entre el adulto y el niño es asimétrica en saber y en responsabilidad”;*

lo que no impide que el valor ético, moral, legal, y el respeto a poder ser, es el mismo para todos.

Este movimiento, supone para los padres un trabajo psíquico que pone en juego emociones propias de cada uno, en un contexto social por el que todos estamos atravesados, un contexto marcado por la inmediatez, la negación del dolor, la necesidad del éxito dejando poco espacio para vivir la frustración y el fracaso. El niño es un sujeto en constitución, en desarrollo psíquico, físico y social. Nos constituimos como sujetos en relación a otro, por lo que ante el sufrimiento de un hijo los padres/madres tienen algo que decir. El analista de niños se ve convocado entonces a una doble escucha: la escucha del niño, posible paciente y la de sus padres responsables que, sin ser pacientes en sí mismo, traen su propio malestar, su propio sufrimiento. En el capítulo 2 del libro de “El quehacer con los padres. De la doble escucha a la construcción de enlaces” las autoras, profesoras de esta casa AECPPNA, ponen en relieve el sufrimiento y la culpa que muestran los padres cuando consultan por su hijo<sup>1</sup>, y dicen:

*“Se trata de la dificultad de asumir la implicación de lo interrelacional. Se diría que solo se puede asumir desde la culpa. Esta es una tarea importante del terapeuta infantil: **la de despejar las culpas**”*

***procedentes de la omnipotencia y dar vía a las interconexiones entre los deseos y el lugar que dan al hijo”***(la negrita es mía).

Trabajar en esta línea de pensamiento, requiere de la presencia de los padres durante toda la intervención, dando la oportunidad de construir un espacio diferenciado para el hijo y para ellos. El analista está ahí, en actitud de escucharlos, esa doble escucha necesaria para que la intervención tenga la mejor evolución posible.

La madre de Guille de 7 años llama para pedir cita en mi consulta. Cuenta por teléfono que “se trata de un problema de ansiedad...tiene miedos...y lo está pasando muy mal”. Explica que le ha visto un psiquiatra en el Centro de salud mental infanto-juvenil de su zona, que le ha dicho que sería conveniente que al niño le vieran con más frecuencia. Por la conversación telefónica que tengo con la madre, no me queda claro si está criando al niño sola o si existe pareja, padre. Le digo que para mí es importante conocer inicialmente a la pareja de padres, y que le voy a dar una cita para que puedan venir ambos y nos podamos conocer. “vale, le preguntaré si puede venir este día...porque mi marido tiene mucho trabajo” le insisto en que, si este día no puede, que me llame que seguro que podremos encontrar otro momento para reunirnos los tres.

A la primera entrevista, acuden ambos, madre y padre juntos. Son personas correctas más bien jóvenes. Cuentan que Guille es un niño “temeroso” o “excesivamente prudente”, que deja la luz encendida para dormir, aunque termina yendo a la cama de los padres y uno de ellos termina “emigrando” al cuarto del niño. Cuentan que en infantil iba contento al cole, pero “no se integraba en las fiestas de cumpleaños”. Hasta ese momento, observo que es la madre quien toma la iniciativa en la entrevista, percibo al padre incómodo, un tanto fuera de la conversación, le interpeleo con un gesto, en un momento determinado dice el padre:

P) *“... no le gustan mucho las multitudes”*

La madre continúa su relato y cuenta que cuando el niño tenía alrededor de 5 años, no había empezado primaria, ella estuvo de baja médica durante un año largo con revisiones y tratamientos médicos diversos bastante invasivos. Ese año, a pesar de su salud delicada y la necesidad de descanso, era ella quien se ocupaba de llevar y recoger a su hijo del cole, y dice “esa fue la parte buena, aunque luego, cuando me incorporé al

1 Caellas Ana M, Kahane S. Sánchez I. “El quehacer con los padres: De la doble escucha a la construcción de enlaces”. 2010. HG Editores



trabajo...ya no quería ir al colegio". La madre recordaba el tiempo de su enfermedad como un tiempo difícil, hablaba de lo mal que lo pasó, transmitiendo cierta soledad y preocupación por su salud. El padre la interrumpe diciendo "también es importante lo de la puerta cerrada...él no podría estar aquí con la puerta cerrada".

Me llama la atención este comentario, que me parece no sigue la línea del discurso de la madre, cuánta angustia debía despertar en el padre escuchar a su esposa. Pensaba que él tendría la puerta cerrada a aquel tiempo y quizá su hijo se quedó encerrado dentro.

Me llama la atención en esta entrevista, como el padre va cambiando su forma de estar, de estar callado pasa a enumerar un listado de síntomas que el observa en su hijo, uno detrás de otro.

Dice el padre "tampoco puede entrar en un ascensor... me toca subir con él las escaleras hasta pisos bien altos, y lo conseguimos porque subimos jugando a hacer carreras y él gana a papa... no quiere ir a la piscina... no puede entrar en el garaje...y está muy bloqueado cuando hace los deberes".

A medida que el padre va enumerando los síntomas fóbicos tan llamativos, la madre trata de ponerlos en contexto tratando de conectar con el malestar de su hijo, y comenta:

M) *"Creo que sus miedos se han agravado en los últimos meses, hay que subir con él por las escaleras siempre, aunque sea un piso muy alto, pero no solo es eso... estando con tíos y primos quiere irse todo el rato, yo noto que no está a gusto, que no participa...que quiere irse a casa todo el tiempo...quería ir a la biblioteca y sacarse el carnet y cuando fuimos nos tuvimos que ir porque no podía estar allí"*.

P) *Claro, lo que quiere es quitarse de en medio las escaleras, el tema ascensor para estar tranquilo y ya... Tengo la impresión de que el padre tiende a zanjar lo que la madre dice, lo que supone un obstáculo para poder pensar juntos en la sesión, quizá no está muy preocupado por lo que le pasa a su hijo, y le pregunto por ello.*

P) *A mí en principio no me preocupa mucho, cuando tenga 30 años seguro que a nuestra cama no viene, y si no quiere ir a algún sitio no irá, elegiré lo que le gusta... tiene un hermano que es completamente diferente, se apunta a todo...pero es verdad lo que dice ella, en los últimos meses veo que va a más y puede que necesite ayuda"*.

Pregunté si habían hablado con su hijo sobre estas consultas que estaban haciendo, con la psiquiatra, y aquí y sobre su preocupación de cómo lo veían.

P) *No le hemos dicho nada, pero lo intuye...eso creo... no lo sé.*

M) *Cuando fuimos a la consulta del psiquiatra, fuimos con él, y estaba encantado, no había ido al colegio, estaba con papa y mama, fuimos a desayunar...tuvo un efecto muy bueno.*

Llegando al final de la entrevista, señalo que me parece pertinente la consulta por su hijo, y les cuento a los padres que entiendo la valoración del niño como un proceso de una serie de entrevistas con el niño y otras tantas con ellos dos. Les insisto en la importancia de que acudan ambos, y que si no vienen los dos no podremos trabajar. Cuando vamos a buscar la siguiente cita, el padre no puede en las diferentes posibilidades que ofrezco para continuar, hay un viaje por medio que el padre insiste en que tienen que ir y comienzan a hablar entre ellos:

M) *"Ese viaje lo podemos aplazar, no hay nada cerrado.*

P) *"Él tiene mucha ilusión en montar en avión también para Guille va a ser una prueba de cómo está" ( el P mira al terapeuta).*

M) *Podemos ir en otro momento...ya que hemos empezado aquí..."*

Finalmente, conseguimos fijar nueva entrevista.

En esta primera entrevista se puede observar la motivación diferente respecto a la necesidad de consultar a un analista por los miedos del chico. Es frecuente que ambos padres no acudan a la consulta con el mismo interés, o confianza, o ganas en general, pero que esto sea frecuente, no quiere decir que no haya que reparar en ello y tomarlo en cuenta, para anticiparnos a los efectos que puede tener en la intervención que se va a iniciar; por lo que es muy importante saber más y tratar de ir esclareciendo a qué son debidas. Entiendo y tengo presente que la continuidad en la intervención psicoterapéutica con un niño pasa por los padres. Es importante que ellos conozcan al profesional en el que van a depositar la confianza de su hijo asustado y con miedos. Es importante que los padres puedan ellos mismos como sujetos tener su propia experiencia y comprensión sobre cómo el analista comprende la problemática de su hijo, su sufrimiento y el de todo el grupo familiar, y es importante darles un espacio para que la pareja de padres puedan también expresar sus acuerdos y diferencias, puedan escucharse a sí mismos, escucharse entre ellos y escuchar a un tercero, y esto solo se puede hacer, si acude la pareja. Concertar entrevistas con la pareja fue realmente difícil, a lo largo de todo el proceso de evaluación.

Acuden ambos a la siguiente entrevista y comienza el padre.

P) *"Mañana nos vamos de viaje se lo hemos dicho y se ha puesto histérico"*.

El padre cuenta que a Guille le da miedo porque vamos a pasar túneles y el año pasado en otro viaje que hicieron todos pasaron miedo porque había un temporal muy fuerte y no se veía nada, se dirige a su mujer.

P) *¿Te acuerdas? ¿venías en mi coche o ibas en otro coche?*

M) *Iba contigo.*

P) *Te acuerdas entonces...nos asustamos todos.*

Cuentan que era un viaje que habían organizado con otras familias, a veces van las mujeres en un coche porque son amigas y los hombres con los niños en otro, todos pasaron miedo y dice el padre "si se enfrenta y sale bien es importante para que supere su inseguridad"

La madre continúa la conversación hablando de la celebración de un cumpleaños en el que Guille estaba escondido entre las plantas del jardín mirando como jugaban los demás. Cuentan de otras celebraciones en las que Guille no quiso quedarse si uno de sus padres no se quedaba con él. Relatan diferentes situaciones en las que Guille se quiere ir, o no despegarse de ellos. Sigo citando a los padres, me parecía necesario saber más de ellos y de la familia.

En entrevistas sucesivas abordamos la historia familiar, de pareja, y como ellos construyeron su propia familia. Sobre los antecedentes personales del padre, he de señalar que pertenece a una familia de varios hermanos en la que la única mujer era la madre, que era muy estricta. Por el tipo de trabajo que desempeñaba su propio padre, tuvieron que viajar mucho, cada hermano nació en una ciudad diferente y pasaba mucho tiempo fuera de casa. Tuvo que cambiar de colegio con frecuencia, no considera que esto haya sido relevante salvo que porque no conserva amigos de la infancia. El padre de Guille se recuerda jugando solo con una pelota contra la pared en un patio. En la relación con su familia de origen dice "yo he sido el pegamento entre mis hermanos y mi madre, siempre intentando conciliar...hemos estado varios años sin hablarnos... ahora pienso que no sé si me compensa".

M) *Estas harto de todo los líos que tenéis.*

P) *Bueno, en realidad ahora somos una familia muy unida, veraneamos juntos todos y también vivimos juntos muy cerca...también su familia (refiriéndose a la mujer, lo menciona con gesto de justa igualdad) Suele hablar en tono jocoso, intentando poner cierto humor, pero fuera de tiempo.*

Sobre los antecedentes de la madre, señalar que ella pertenece a una familia de dos hermanas, su madre nunca ha trabajado fuera de casa y ella reconoce que le gustaba que su madre estuviera en casa. Su padre falleció tras un largo y doloroso proceso de enfermedad cuando ella ya había finalizado los estudios universitarios y estaba empezando su vida laboral. Cuando habla del padre se emociona, llora y lo que habla de él son todo bondades, generoso, humanitario, "lo quería todo el mundo y siempre trato muy bien a mi madre". También señala que la abuela materna siempre vivió con ellos y fue cuidada y atendida por su propia madre, requiriendo muchos cuidados, hasta

que falleció en el propio domicilio.

Respecto a la pareja. cuentan que se conocieron en la universidad en el grupo de amigos y se hicieron novios pronto. P) yo decidí opositar durante casi 10 años, al final desistí porque no aprobaba...ella me esperó todo ese tiempo y ahora trabajo en una empresa pequeña, tengo mucho trabajo llevo a más de 50 empleados a mi cargo".

M) *No me importó... yo terminé la carrera entré con un contrato pequeño donde trabajo ahora y sigo desde entonces.*

La historia del padre me impresiona de unas relaciones familiares poco afectivas y cercanas. Una madre disciplinada. Respecto a la poca presencia del padre no sabemos si lo echaba de menos o no lo necesitaba, pero en cualquier caso esa no presencia de la función paterna favoreció al padre de Guille un lugar privilegiado al lado de mama que alimentaba la fantasía de mantener la familia "pegada"... También el padre "juega solo" como Guille y de niño no parecía que tuviera muchos amigos.

En la historia de la madre, están muy presente los duelos y pérdidas todavía muy vivos en ese momento a pesar del paso del tiempo. También el periodo de noviazgo lo cuentan rápido con austeridad, la oposición ¿deslbidinizó la relación de noviazgo? Todo esto me llamaba la atención y me mantenía más activa en la escucha.

Cuando los padres de Guille se casaron pasaban los 30 años de edad y tardaron más de 5 años hasta que nació Guille, pregunto por esto

M) Siempre hemos pensado en tener hijos no pensamos nunca en no tenerlos, pero tardamos más de 5 años ¿? GRAN SILENCIO.

P) *Mira al suelo y la madre comenta "poca movilidad de los espermatozoides...SILENCIO, pero se nos dio muy bien...nos han contado que hay parejas que lo pasan fatal y tardan mucho o no lo consiguen...nosotros lo conseguimos a la primera*

*"necesitaron un poco de ayuda...también ahora".*

P) *si eso*

Ricardo Rodulfo nos recuerda que lo importante no son los sucesos en sí mismos, los datos, sino recoger la vivencia, la historia subjetiva de cada uno ante los acontecimientos y nos anima a formular preguntas de contexto.

Analista: ¿Son procesos difíciles, aunque se den bien... que recordáis de aquellos meses?

P) *Todo correcto...hicimos lo que nos dijeron y salió bien a la primera.*

Hubo un nuevo SILENCIO, parecía que habíamos

llegado a otra puerta cerrada. Duda si continuar indagando sobre el tema que era evidente que despertaba gran malestar en la pareja, sobre todo en P. En las entrevistas con los padres es muy importante detectar y contener tanto las ansiedades depresivas como las paranoides que inevitablemente se movilizan, el analista de niños en la escucha de los padres tiene que ir encontrando el timing de toma de conciencia de los conflictos parentales sin resolver, es importante movilizar aquello sobre lo que se puede trabajar y contener, decidí intervenir diciendo...¿por dónde seguimos? EL silencio había sido elocuente y seguramente sobre este punto se volvería en otro momento cuando la relación terapéutica estuviera más asentada.

La madre tomó la palabra y empezó a comentar que todo había ido bien, el parto, el nacimiento de Guille.

M) *"Era muy sonriente...teníamos ayuda en casa... cuando empecé a trabajar tenía 4 meses me costó mucho separarme de él...llegaba a casa como enamorada, con ansiedad de verle y cogerle"* (el padre se mantiene muy silencioso), pronto le pusimos en su habitación, pero nunca cogió bien el sueño...me estudie él duermete mi niño ... lo aplique como lo entendí, pero nada...no come mucho pero no se pone malo.

P) *El hermano fue bastante diferente... llorón, llorón.*

M) *Y ese embarazo fue mucho más duro...él estuvo trabajando muchísimo como si fuera el fin...Guille tenía 3 años...yo sola no podía, cuando llegaba a casa de trabajar la cuidadora se iba...tuve que cogerme vacaciones me fui a la casa de la playa sola con Guille.*

P) *Yo iba a ir un poco más tarde (dice en tono de justificación).*

M) *Me puse de parto me trajeron directamente al hospital, él no se enteraba de nada, fue mi madre quien me ayudó y estuvo conmigo.*

P) *(Se justifica) En mi trabajo hay dos épocas del año que son muy difíciles, coincidió con una de ellas...tú lo sabes (dirigiéndose a su mujer).*

De la concepción de Guille, su proceso de gestación incluso de los primeros años de su vida parecía que no había nada que contar. La M llegaba del trabajo enamorada, ansiosa de ver a su hijo y no necesitaba mucho más. El padre por otro lado cuestionado en su capacidad de procrear desde el principio trabajaba al máximo y estaba cada vez más fuera de la nueva familia, parecía que los hijos eran cosas de madres y que él nada tuviera que ver. Fue el nacimiento del hermano el que rompió este idilio entre la madre y Guille, y cuando ella acudió a él, el padre estaba en otra realidad.

M) *"Siempre ponías excusas...de que tenías mucho trabajo y todo lo resolvías dando más hora a la cuidadora... pero jugabas tus partidos todas las semanas y las cenas de amigos".*

Cuentan justo que después del nacimiento del hermano, en una revisión del niño sano, el médico descubre que Guille tiene un grave defecto visual, del que los padres no se habían dado cuenta.

P) *Yo nunca observé nada, desde siempre ha hablado muy bien, él nunca ha sido especialmente retraído... ahora lleva gafas muy potentes y un parche que es lo que peor lleva...yo me lo puse una vez porque él no se lo quería poner y la verdad da mucha claustrofobia.*

M) *Me sentí muy mala madre ...pensaba cómo no nos hemos dado cuenta antes, cuando le pusimos las gafas me acuerdo que dijo "anda la pared y el suelo son rectos".*

Continúan hablando de Guille, de que no tiene buena coordinación motriz y a veces no le dejan jugar al fútbol, que él mismo se aísla porque tiene mucha imaginación, que está en su mudo, el cole se plantea si tiene déficit de atención.

El nacimiento del hermano con sus lloros, el diagnóstico del pediatra sacan a los padres del ensimismamiento que cada uno tiene en su mundo regido por el propio deseo narcisista, la madre con su hijo, el padre con su trabajo y su otra realidad en la que no hay tiempo para llorar lo que quiso hacer y no pudo, Guille nace en un contexto que no puede ser mirado en su singularidad, es el síntoma, la enfermedad lo que le permite ser mirado como otro distinto.

Las historias de ambos padres están marcadas por la frustración, la soledad, la pérdida y el dolor. El padre que jugaba solo en su infancia, que no pudo aprobar las oposiciones, que no pudo procrear con facilidad, además tiene que afrontar la enfermedad de su mujer, el déficit visual de su hijo y sus miedos, La madre, por su lado, relata la pérdida de su padre con un dolor muy presente, cuenta el esfuerzo y sacrificio de su madre en los cuidados de todos, ¿la echaría de menos? ¿Qué disponibilidad había en la madre cuando la hija la reclamaba? Además, también tuvo que enfrentar su propio proceso de enfermedad y la fobia de su hijo. Haydée Faimberg en su libro llamado "el telescopaje de generaciones: A la escucha de los lazos narcisistas entre generaciones"(2006) explica cómo el narcisismo parental se instala en el psiquismo del niño, explica que el narcisismo requiere de la aprobación del otro, además de declararse autosuficiente. Propone un concepto "regulación narcisista de objeto", es decir, lo bueno del niño es de los padres y lo malo, es ajeno, odiado, expulsado, en relación a esto propone la función de apropiación y de intrusión las que sostienen el narcisismo parental, y dice:

"En consecuencia, reconocer al niño como separado de sí exige de los padres un proceso activo de elaboración de este narcisismo, en procura de que puedan situarse en una verdadera posición edípica".

¿Puede Guille reparar el narcisismo herido del P por

todo lo que no consiguió, o más bien Guille con su síntoma pone en escena ese niño que jugaba solo, que no tenía amigos que el P también fue, pero del que nada quiere saber? Y la madre tan enamorada de su hijo, ¿de qué hijo estaba enamorada?.

Hasta el momento, estas entrevistas estaban sirviendo para atreverse a mirar, mirarse y ser mirado por un tercero, estaban siendo como el bebé que llora fuera de lo esperado o el médico que da un diagnóstico. Yo como analista escuchaba tanto el enamoramiento de la madre por su hijo como el sufrimiento de los padres, pero también escuchaba que Guille había nacido y crecido en un contexto familiar que reparaba poco en lo que al niño le pasaba, no dormía, no comía, no veía, no disfrutaba de las relaciones con otros niños... realmente su suelo y sus paredes estaban un poco torcidas.

Llegado este punto parecía que no se podía retrasar más conocer al niño. Además, pensaba que desde el colegio podían hacer un diagnóstico de TDA, su cole era un centro que disponía de todos los recursos necesarios de una manera muy directiva y que daba respuesta a las familias a cualquier cosa de manera rápida y aparentemente resolutiva con poca implicación de los padres, justo lo contrario que lo que yo proponía, nosotros estábamos abriendo puertas para poder ver, escuchar, y comprender.

Programamos la primera entrevista con Guille, y justo antes recibo una llamada de teléfono de la madre y me cuenta que entre ellos ha habido un problema de pareja grave, en el que la madre sale muy dañada, y que cree que no va a salir en las conversaciones, ella dice que me llama porque cuando venga con Guille el próximo día no me lo va a poder decir delante del niño. Le indico que es necesario que hable con su marido de esta conversación para poder continuar con el trabajo, que, por otro lado, me parece cada vez más necesario, y que, en la próxima entrevista, a la que ponemos fecha, yo entenderé que el marido tiene conocimiento de esta conversación y podremos abordar lo que sea necesario.

Los analistas de niños estamos expuestos a múltiples transferencias, la que aparece por el encuentro con el niño, la que aparece en el encuentro con la pareja y también la que surge con cada miembro de la pareja como sujeto.

Escuchamos a los padres en la crianza y en el funcionar con sus hijos, esto puede despertar antipatías o preferencias hacia uno u otro con las que hay que convivir y no dejarse llevar, porque los riesgos de establecer alianzas con uno de los progenitores conlleva complicaciones, además ¿Es ético? ¿Estamos los analistas para juzgar lo que hacen los pacientes? O más bien tratamos de comprender nosotros y nosotros con ellos lo que les ha llevado a tal situación en la que todos sufren? en este caso, aliarnos con la madre, supondría alejar al padre, por ejemplo, lo que podría entenderse como una manera de repetir el escenario en el que se ha criado Guille, un padre alejado que deja

su sitio vacío y una unión con una madre desvalida igual que su hijo, que busca donde agarrarse, pero que en realidad aliarnos con ella sería un falso agarre.

Cuando Guille viene a la primera entrevista, la madre comenta con respiración fatigada “Hemos subido por las escaleras, ¿a qué hora lo recojo?”.

Guille entra a la consulta con expresión de cara entre susto y expectación, en cualquier caso, en alerta. Camina despacio, mira muy de frente y desde que se separa de la madre se viene muy a mi lado, cuando entramos a la consulta tras recorrer el pasillo despacio dice “no cierres la puerta es que me da miedo...es que una vez me quede encerrado en un baño...estaba con mis primos...había una cadena que no podíamos quitar (los padres habían contado esta experiencia), si cierro la puerta, me duele la cabeza, las piernas, y las manos... el cuerpo se me queda flojo”.

Analista: Y ¿qué hacemos?

Coloca la puerta minuciosa y prácticamente cerrada, pero sin encajar el resbalón. Se sienta en una silla de las que yo recibo a los padres y adopta la misma postura que el padre, piernas cruzadas sujetadas con los brazos. La caja de juegos está abierta, las pinturas, tijeras...todo a mano y ni lo mira, fija su mirada en mí silenciosamente.

Me presento como psicóloga que hablo con niños que a veces lo pasan mal, que tienen miedo.

Analista: ¿y tú por qué crees que vienes?

Guille: con gesto de indiferencia responde “No, no me pasa nada”.

Analista: Tus padres me contaron que fuiste a un hospital y hablaste con una doctora.

Guille: (arruga la cara y me mira fijamente) “si... tengo un hermano pequeño de 4 años solo quiere ver sus dibujos...yo odio sus dibujos, pero a veces le tenemos que dejar para que deje de llorar, él está en su habitación y yo en la mía, cuando llora mis padres le tranquilizan, yo también le tranquilizo a veces, por las noches se va a la cama de mis padres, a veces como yo duermo solo, también me voy a la cama con ellos... es que tengo pesadillas y si me despierto me voy a la cama de mis padres ¿? No quiero acordarme para que no me de miedo.

En el colegio tengo muchos amigos, en clase somos 12 niños, en el recreo jugamos todos juntos pero con los de quinto no quiero jugar porque juegan muy bruto... papa juega bruto con nosotros, se pone así en el suelo (a cuatro patas) mi hermano se monta encima...yo pongo cojines para que si se cae no se haga daño... yo también juego bruto pero de otra forma...un día papa me tiro los calzoncillos a la cara... me gusta jugar a la guerra de las Nerf, con Gustavo, es mi vecino, nos escondemos en un agujero que hay en las plantas...a veces nos bajamos chuches y nos las comemos ahí... vemos a los otros niños y ellos a nosotros no...(mira



la caja de juegos) esos juguetes son de pequeños, le gustarían a mi hermano...él quiere tener un tigre como este...a mí me gustan las Nerf, los coches teledirigidos, estos legos (los coge) son de pequeños a mí me gustan los clics y los legos (hay una caja de legos que está cerrada y ni la coje, la exploración que hace es panorámica, con distancia, sin implicación de su propio cuerpo).

Con mis primas juego al Class Royal, es un juego que tienes que ir pasando de la arena 1 a la arena 2, mi prima va por la 5...yo voy por la 2, pero mi prima me ha pasado para que avance...¿? es un monstruo gigante que con los brazos lo va destruyendo todo...y un esqueleto que hace así con las espadas (aspaviento y los dibuja) este es el gigante que tiene los ojos así, y este pelo y una sonrisa, y el esqueleto que destruye todo con las espadas, tiene los dientes así...la espada la dibuja sola...

Analista: juegan bruto ...pero están en el video juego, claro... -y me mira fijamente.

Fue una primera entrevista que me sorprendió, un niño tan miedoso y tan angustiado pudo mostrarse. Verbalmente se expresaba bien, pendiente de cualquier gesto que yo pudiera hacer y que a él le sirviera para saber qué debía hacer, ¿Jugar bruto? ¿Usar juguetes de pequeños? Sin abandonar su estado de alerta hacia mí, por cómo sería yo de "bruta" pudo hablar algo de sí mismo con una desconocida. Al finalizar la entrevista, el encuentro con la madre tuvo su interés, Cuando abrí la puerta la madre se dirigió a Guille y eufóricamente le dice "que tal" como si lo recogiera de una fiesta de

cumpleaños y le preguntara como se lo había pasado, Guille se fue con su madre caminado de frente, sin decir nada hacia las escaleras.

Cuando viene a la segunda entrevista, se abraza fuertemente a su madre antes de pasar a la consulta conmigo...cuando vamos caminado por el pasillo antes de llegar dice "es que me da un calambre en las piernas...¿? Pero ya se me ha pasado...subo siempre por las escaleras también cuando voy a casa de mi abuela que vive en el octavo...mi abuelo se murió...iba al médico, yo no lo conozco porque se murió por la enfermedad, me lo ha contado mi madre, lo he visto en fotos, le gustaban los deportes ...ganaba copas...mi amiga Carmen que se llama como tú...su madre no pudo coger el avión porque se rompió una pierna esquiando, pero ya se ha curado, es que a mí no me gusta que los padres se pongan enfermos, cuando mi padre se pone enfermo, al día siguiente está bien... cuando se ponen malitos, les hago un regalo, les doy besos y ellos dicen que así se curan...tuve una pesadilla porque vi una peli en la Tablet, me la puso mamá, me dijo que me iba a gustar pero no me gusto... me aburría...El principito... Tiene una rosa que tiene que cuidar

Era un niño que espontáneamente no dibujaba, ni jugaba, necesitaba de mucho acompañamiento para trabajar. En el test del árbol dice: "me salen fatal los árboles... bueno este es un manzano, es muy viejo y está en otoño en un bosque, esto es el viento, como si hiciera mucho viento, lo han plantado hace mucho, tiene un pino al lado que lo estoy haciendo ahora... como hace mucho viento, las ramas del pino se ponen para un lado...se siente mal porque hace mucho frio y



hay truenos (va dibujando mientras habla) y nubes y rayos y lluvia, se hacen charcos y aquí están bebiendo esto, las raíces.

Guille era un niño asustado, se debatía entre una exigencia de querer ser mayor y sus miedos que no lo dejaban, no podía, se sentía frágil y desvalido como el manzano viejo que estaba en el bosque y tenía mucho frío necesitaba cobijo. Su angustia aumentaba porque ese pino que le pusieron cerquita y que de algún modo le sostenía, también se estaba doblando, parecía que no podía resistir, ese idilio con mamá le sostenía a la vez que el también sostenía a mamá. Las enfermedades, como algo que viene de fuera acechaban, lo tenía claro, se lo habían contado, y lo había vivido en su madre y en su propia persona. Era un Principito que cuidaba una flor sin la ayuda de nadie. Esta situación me hace pensar en la función paterna, ausente en todas sus formas...protectora, interdicta y como ese otro a quien parecerse. Guille realmente estaba muy solo.

En la siguiente entrevista con los padres, ya había conocido a Guille, ambos con cara de sorpresa dijeron que el niño había salido de la primera entrevista relajado, aunque no contaba nada, comenté que no era más que el comienzo y que teníamos que continuar. Estaba la llamada telefónica fuera del encuadre que había que restituirla en el proceso.

Analista: *y bien ...¿por dónde seguimos?*

La madre empieza hablando que desde que nació Guille la abuela materna se iba de vacaciones con ellos "somos privilegiados porque podemos salir... pero a mí me parecía mal dejar a mi madre todas las noches niños...así que yo me volvía a casa después de tomar algo y él se quedaba con los amigos y con sus hermanos".

El padre insiste que él en vacaciones necesita descansar y que el descanso pasaba por desconectar también de los niños. Por primera vez la pareja intercambia opiniones sobre cómo cada uno ve las cosas apareciendo las primeras diferencias entre ellos. La madre recuerda cuando le dieron el diagnóstico de su enfermedad que estaba sola con su madre y que su marido no pudo acompañarla. Fue un relato detallado, expresando un profundo dolor a lo que el marido contestaba "Yo no me acuerdo". En un momento de la entrevista la madre dirigiéndose a mí dice "le conté que te había dicho por teléfono que había habido un problema grave de pareja" a lo que el marido asiente.

P) *Ya lo hemos hablado.*

M) *Y yo le he perdonado.*

Las sucesivas entrevistas con ellos estuvieron muy cargadas de tensión y de profundo malestar, rememoraban situaciones y sentimientos de profundo dolor en los que se daban cuenta de la distancia que había entre ellos. Ambos habían pasado situaciones duras, de salud, de trabajo, de pareja y los hijos iban de allá para acá con la cuidadora, en este intercambio la

madre cuenta:

M) *"Al principio del tratamiento mi cabeza quería hacer cosas, pero mi cuerpo no podía, cuando me recuperé y mi cuerpo podía funcionar, era mi cabeza la que se había quedado atrás...pedí ayuda a un psiquiatra... no quería seguir tomando medicinas ya había tomado bastante... tenía que haber buscado otra ayuda antes".*

P) *Escuchaba muy callado y en un momento determinado dijo "no sabía nada de esto...me estoy enterando aquí".*

Necesitaron dos sesiones más para plantear el tema del distanciamiento entre ellos. A la vez que hablan lo que les cuesta hacerse con el niño y sus miedos, la madre recuerda cómo su marido le dijo que se salieran al patio de la casa y cerraron la puerta y él le contó lo que estaba pasando (en relación al problema de pareja), y le pidió perdón. Ella cuenta que se quedó atrapada en esta situación, "no pude hablar de esto con nadie...le perdoné, pero él cuenta las cosas de una manera y yo creo que es de otra...decidimos no separarnos...empecé a ir al psiquiatra" Yo ya conocía a Guille, habíamos tenido varias entrevistas y la situación del niño era seria. En una de estas entrevistas los interrumpí en sus conversaciones de lo que había pasado y no recordaban y en las que de manera recurrente sus hijos aparecían llorando y con miedos, intervine diciendo:

Analista: *Ustedes no están hablando de su hijo... están hablando de una relación de pareja herida, que les mantiene muy ocupados y una situación familiar en la que todos lloran, sus hijos buscan padres más disponibles y Guille necesita que le dejen sitio.*

P) *Esto sí que no me lo esperaba, yo quiero a mi familia y me alegro de que ella (su esposa) me haya traído aquí.*

Pude trabajar con Guille durante casi tres años y creo que la psicoterapia llegó a tiempo. Empezó a ir al colegio sin resistencia, se apuntó a un equipo de fútbol al que iba contento, pudo ir a fiestas de cumpleaños, dormir en casas de amigos y ellos en la de él. También trabajé con los padres durante todo este tiempo, pautábamos sesiones cada 5 semanas. Estas sesiones permitieron a ambos padres estar más disponibles para su hijo, el padre se hizo más presente en la vida del niño, le veía en los entrenamientos y veía como Guille disfrutaba y corría con los otros niños, aunque no fuera el mejor, le traía a las sesiones alternándose con la madre, y ella pudo ir tomando conciencia de todo lo que había vivido y sufrido en estos últimos años. Las angustias de muerte que pisaban los talones a todos en la familia pudieron diferenciarse de las ansiedades de separación/individuación propias de los procesos de crecimiento de los hijos, y por tanto a ser más tolerables, menos desorganizadoras. En diferentes ocasiones sugerí a los padres un espacio terapéutico para ellos, nuestras entrevistas no alcanzaban todo el trabajo que ellos necesitaban, pero siempre se lo tenían que pensar.

Al revisar todo el historial, recordaba que, por

un momento, me planteé tomar a los padres en tratamiento, su historia lo requería, pero ¿por qué decidí tomar al niño como paciente? Guille era un niño muy frágil, que no había podido ser mirado por sus padres en su deseo por diferentes motivos. Era un niño desesperado, desconfiado. Un atisbo de mirada de los padres hacia su sufrimiento fue precisamente la solicitud de consulta a un analista. El niño acudía con cierta confianza, aunque muy defendido; pensaba que, a pesar del dolor de sus padres, y del desencuentro entre ellos, ahora era su tiempo, el tiempo de Guille.

Fernando Cabaleiro Fabeiro, en su texto “Algunas consideraciones preventivas en el desarrollo afectivo

del niño y del adolescente” hace referencia a que la vida íntima de los padres trasciende de algún modo a la vida relacional de los hijos, y los hijos piensan y fantasean sobre la intimidad de los padres y dan expresión a sus deseos y dice:

*“...Pero los hijos deben encontrarse una realidad externa con unos límites al servicio de una prohibición y de un secreto estructurantes de la vida intelectual y afectiva del niño”.*

## Bibliografía

- *“El quehacer con los padres. De la doble escucha a la construcción de enlaces”* Caellas Ana M, Kahane S, Sánchez I. HG editores. 2010
- *“El telescopaje de generaciones: A la escucha de los lazos narcisistas entre generaciones”*. Haydée Faimberg. Amorrortu Editores(2006)
- *“Algunas consideraciones preventivas en el desarrollo afectivo del niño y del adolescente”*. Fernando Cabaleiro, psiquiatra de Centro de Salud Municipal del Dto. Retiro. Ponencia presentada en las Jornadas de atención Precoz. En Getxo 1994.
- *“Violencia social. violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades”*. Silvia Bleichmar. 2008.

\*Trabajo presentado dentro del ciclo “Ateneos Clínicos”, en Aecpna, el 6 de mayo de 2023

**\*\*Sobre la autora:** Carmen de la Torre Gordo es Psicóloga, especialista en Psicología Clínica y Psicoterapeuta acreditada por FEAP.

Ha trabajado durante 18 años en la administración pública con menores en riesgo y sus familias. Actualmente desempeña su labor de psicoterapeuta en el ámbito privado con niños adolescentes y adultos.

En su formación, destacar formación en clínica psicoanalítica, en psicodiagnóstico: técnicas proyectivas, gráficos y Rorschach y en grupo operativo siguiendo el modelo de Pichon Rivière.

**\*\*\*Sobre la presentadora:** Nieves Pérez Adrados. Psicóloga-Psicoterapeuta y Docente de AECPPNA. Acreditada por FEAP. Coordinadora del Centro Hans



## *20 Años de andadura del Centro de Atención Psicológica Hans-Aecpna.*

*Nieves Pérez Adrados\**

El Proyecto HANS comienza su andadura en el año 2002. AECPNA, comprometida desde hace más de 25 años (1997) en la formación de psicoterapeutas, ofrece desde entonces este dispositivo de atención a la comunidad: **Centro de Atención Psicológica Hans, Estudio e Investigación.** Se constituye tras la Formación de la primera promoción del Postgrado de AECPNA, como una Oportunidad para poder mostrar y poner en práctica el método aprendido.

El Centro Hans ha cumplido ya 20 años de recorrido: Durante todo este tiempo han pasado por el dispositivo numerosos terapeutas y diferentes coordinadores que trabajando con ilusión y esfuerzo han ido dejando su granito de arena durante estos años para que este proyecto poco a poco se vaya consolidando.

Esta revista, "En Clave psicoanalítica", siempre recoge una mención al Proyecto Hans, y si os interesa conocer más acerca de nuestra historia podéis consultar nº 10 y 11 de la revista.

Queremos abriros las puertas, a nuestro Espacio. En los últimos años además de la atención clínica, estudiamos e investigamos los principales temas de actualidad que afectan a la infancia y la adolescencia: compartimos ese espíritu curioso e investigador con el "pequeño Hans".

En esta línea, hemos ido construyendo y promocionando en equipo: un espacio de encuentro generador de reflexiones, procesos y propuestas. Y en este espacio compartido nacen nuestros proyectos y publicaciones,

*"Con alma de niño...retomamos esta etapa del Centro Hans con inquietud, ilusión, motivación, interrogantes, dinamismo, ropajes nuevos sobre primados legados donde poder transformar, modelar, cuidar que Hans siga vivo y creando...con tropiezos, frustraciones, desánimos, decepciones,... con procesos, al fin y al cabo"*





participaciones en jornadas y congresos, sesiones y ateneos clínicos, escuelas de padres, grupos de estudio... también publicaciones en el blog de la Asociación, y difusión en Redes.

Un punto de inflexión importante en el equipo constituyente del Centro Hans fue el inicio de la pandemia y el aislamiento por todos sufrido, pacientes, terapeutas, familias de pacientes y de terapeutas... la vida. En la circunstancia pandémica el Espacio de Encuentro del Centro Hans se volvió más intenso, continuamos manteniéndolo y cuidándolo: compartiendo nuestras vivencias, cuestionamientos... nos vimos trabajando sobre cómo comprender y articular la realidad del momento con las angustias propias y ajenas, con las demandas y necesidades observadas.

Empezamos a llamar a nuestras reuniones “Laboratorio de Ideas” y así fue, como surgió el deseo de querer compartir nuestras reflexiones sobre ese primer periodo de pandemia, a través de diferentes escritos publicados en el Blog de nuestra institución AECPPNA.

Nuestro “Laboratorio de Ideas” continúa en funcionamiento, precedido de una actitud de escucha sobre la realidad actual, dando lugar a estos escritos que hasta ahora estaban pendientes de publicar, y que queremos compartirlos en este número de la revista: Con relación a este periodo, encontraremos a continuación el artículo de Marian Rosales: “lo insoportable en la pandemia-lo insoportable en los grupos-lo insoportable en las diferencias con los otros”.

En estas reuniones “Laboratorio de Ideas”, con el deseo de atender las necesidades que nos íbamos encontrando y en la línea de nuestro interés en el trabajo con padres (identitario de AECPPNA), empezamos a trabajar en cómo idear un “Taller de padres”: cómo poder ejecutar el taller, y cómo llegar a los padres con las temáticas que les resulten interesantes. En toda esta labor invitamos a participar a compañeros de promociones más actuales y del último curso del Postgrado, ampliando así el equipo. Aun continuamos trabajando en ello.

Fruto de la investigación y participación en congresos os mostramos algunos de los trabajos presentados el pasado mes de noviembre en el IV Congreso Nacional de FEAP en Bilbao, que trataba sobre “La psicoterapia del futuro, el futuro de la psicoterapia”:

•Marlene García: *“Trabajo parental de hijas adolescentes víctimas de violencia de género”*

•Marian Rosales: *“Empezando a pensar en un más allá de los videojuegos...sigo”*

•José Alonso Lusarreta, Roció Mallo y Soledad Pozuelo: *“Construir un puente entre la imagen y la palabra: una propuesta de taller para padres”*

En nuestro interés de llevar el psicoanálisis a la calle, surgió la participación en Escuelas de Padres en centros educativos, transmitir el pensamiento psicoanalítico con un estilo comunicativo más cercano a los padres, difundir nuestra Propuesta de Taller de Padres, y mostrar cómo comprendemos nuestro trabajo atendiendo a temáticas actuales. Encontraremos a continuación dos artículos referentes a estas charlas realizadas:

•Carmen De la Torre: *“La pandemia: su trascendencia en la infancia”*

•Marián Rosales: *“...seguimos hablando de los límites”.*

Las temáticas propuestas para trabajar en el Taller con los padres son diversas, y una de ellas es el Duelo, como queda reflejado en el artículo:

•José Alonso Lusarreta y Celia Bartolomé: *“¿Cómo pensar el duelo? Construyendo puentes hacia la vida”.*

Y en la línea de la transmisión y divulgación del pensamiento psicoanalítico, de una manera cercana, estamos pensando juntos y preparando material divulgativo de interés, entre otras temáticas: la presencia del trabajo con padres en las Redes Sociales, como canal de comunicación.

En el momento actual el equipo está formado por: Carmen De la Torre, Celia Bartolomé, José Alonso, Marian Rosales, Marlene García, Rocio Mallo, Soledad Pozuelo y Nieves Pérez. Queremos con estos artículos mostraros un reflejo de nuestro quehacer, en los últimos tiempos.

# *Lo insoportable en la pandemia.*

## *Lo insoportable en los grupos. Lo insoportable en las diferencias con los otros.\**

*Marian Rosales Pajuelo\*\**

Nos sorprendió la pandemia como a todos, trayendo incertidumbre, pérdida de referencias habituales, cambio de vida forzado y la presencia constante de la finitud humana golpeando en la vulnerabilidad de cada uno.

Ante la situación que nos atravesaba asistimos a distintas formas de encararla: Asociaciones y grupos de trabajo con una prolija producción de textos, teorías, intervenciones ... pareciera que no hubiera tiempo ni descanso para nada. La nada que aparecía en un mundo vacilante, perplejo, donde lo que había funcionado siempre no servía.

En Hans llevábamos tiempo reuniéndonos, generando ideas, pensamientos, ilusiones, procesos, la pandemia no originó el grupo de trabajo como si ocurrió en otras instituciones.

La realidad externa ineludiblemente afectaba el mundo interno de cada miembro del equipo, situación que requería un tiempo-espacio donde situarse. No se podía negar que dicha realidad nos conmovía, nos interpelaba, y en otros momentos nos acosaba en nuestra experiencia diaria sin poder elaborar, por lo que tenía de traumática y excesiva.

Situación que por momentos se volvía insoportable por la falta de sostén, de oquedad haciendo eco con lo insoportable de cada uno, con lo insoportable del otro. El objeto de conocimiento o mejor dicho de desconocimiento a la que nos confrontaba dicha situación definía la tarea: cómo vivir en pandemia, en confinamiento y seguir generando tejido simbólico. Ante dicha labor nos situábamos semanalmente e íbamos tejiendo una forma de funcionamiento con pasos vacilantes, donde se tenía muy presente el ritmo de cada uno, sin exigencias, con mucha generosidad, en este movimiento discontinuo no estaba en primer plano producir algo concreto. Era un tiempo de escucha de la amalgama de emociones, sentimientos encontrados, de búsqueda de referencias.

Cada uno pudo ir construyendo y aportando lo que le ayudaba a acercarse y habitar ese objeto de desconocimiento que producía la pandemia y sus consecuencias, pero también generaba modos de presencia en el equipo de trabajo.

Todos compartíamos en mayor o menor medida ese rasgo que hacía a la identificación imaginaria que nos convocaba, que se articulaba poco a poco con lo propio de cada uno.

“Para que un grupo se cohesionese, cada miembro debe reconocerse en los otros. Pero para que el grupo no confunda al hombre hasta la locura, también le es necesario hacerse reconocer en su particularidad ante sus congéneres- identificarse ante el otro-, nos dirá Mario Poulancier en su libro “Grupos y humanos” (reflejaré distintos fragmentos a lo largo del texto).

En este contexto se crearon los textos publicados en el blog de Aecpna. Cada uno distinto, tocando distintas facetas que se necesitaba poner en palabras después de un tiempo de reflexión propia y de equipo. Se compartía, se empujaba, se daba tiempo.

En el equipo estábamos los más extrañados, apenados con los que tenían ese input creativo y más activo. Funcionamientos distintos en forma y tiempo.

Probablemente, no es extraño escuchar que las reuniones se inauguraban hablando de lo cotidiano que nos atravesaba, nos interrogaba, nuestros miedos, algún familiar... algún amigo... nosotras mismas. Sensaciones de refugio, de estar arrimadas unas con otras a través de las pantallas que posibilitaban el calor humano del encuentro. Nos identificábamos compartiendo afecto, ideas, se estrechaban lazos sociales y afectivos que nos colocaban en buena disposición ante el trabajo que nos convocaba

Pero en las primeras reuniones de Hans en confinamiento, se percibía una sensación difusa, algo insoportable que no se podía figurar, representar. Imagino que estas percepciones otros miembros del equipo también las tendrían, pero en mi persona me paralizaban, me tenían en shock.

Me he permitido contar esto tan personal para introducir la línea de pensamiento que voy a compartir y para ello me acompañaré de las palabras del autor que anteriormente nombré.

“En la vida social, en la relación con los semejantes, en los fenómenos grupales, hay algo que atañe

profundamente a la subjetividad humana, confrontarse a eso que tan profundamente les atañe tiene bastante de insoportable.

Eso insoportable, lo es tanto porque no hay palabras para definirlo plenamente y porque está relacionado con la pequeñez de cada uno, con lo que falta cuando comparamos lo que hay con el ideal, con la diferencia entre el amor esperado y el amor recibido, con lo que hace a la finitud, a la carencia y a los límites. La relación de cada persona con eso insoportable, determinará en gran medida su manera de tomar posición en los grupos de los que forma parte”.

Este autor nos pone en antecedentes de lo que ocurre en el mundo social como fenómeno. Ante sus palabras, me pregunto cuanto era de mi propia limitación y cuanto de la pertenencia al grupo que, por momentos, me resultaba muy complicado por la situación que nos atravesaba, o si, simplemente la pertenencia ya lo moviliza y la pandemia lo puso de manifiesto haciéndome consciente de alguna manera.

Me pregunto si las diferencias con el otro se pueden dialectizar con lo insoportable que intenta explicar Mario Poulanier, o no tener en cuenta las diferencias con el otro choca de pleno con esto insoportable presente en los individuos y en los grupos.

“Percibir hasta qué punto el otro es otro sujeto, tan sujeto como uno, y a la vez tan radicalmente otro, es tan complicado como reconocer lo que con él se tiene en común. A pesar de todo, el hombre convive y se comunica, aunque no tanto ni tan bien como cree”.

Se abren distintas cuestiones

1) Las diferencias con los otros pueden ser un obstáculo o un trampolín para seguir avanzando. Las diferencias que se contemplan serán aquellas que encajen en la consistencia imaginaria, que no se alejen demasiado

del ideal compartido al que se aspira.

Podría ser que no tener en cuenta esto insoportable que acontece en los fenómenos sociales, en los equipos, impide encontrar salidas más creativas a atolladeros teórico-clínicos, de forma similar como cuando se homogeneiza excesivamente el discurso dominante en los equipos impidiendo la entrada de lo nuevo, de lo diferente, o en el reverso de la moneda se apuesta por explicaciones simplistas pero innovadoras.

2) Qué diferencias se aceptarían en el seno de los equipos, y qué es lo que se pierde al no aceptar lo complejo de la situación.

3) Los ritmos de cada miembro del equipo en dialéctica con el ritmo del equipo de trabajo.

Parece que va a ser verdad que hay algo insoportablemente complejo, pero al mismo tiempo con potencialidad, según sea la combinatoria de los elementos en juego.

El equilibrio entre la cohesión simbólica, tejida con palabras y la consistencia imaginaria en el registro de la imágenes, se abre como una cuestión importante. Sin consistencia imaginaria, no se genera el equipo, sin cohesión simbólica no es posible el crecimiento, y aquí está presente el pensamiento propio de cada uno y la dialéctica con el pensamiento y diferencias con el otro.

Hay muchas formas de estar presente en un equipo, de pertenecer, aportar y ésto dependerá de una serie de elecciones éticas que adopte cada uno en distintos momentos de su vida y de la trayectoria del equipo. Cada uno es responsable de su pensamiento, sus decisiones, sus aportaciones... de sus tiempos de tardanza, añoranza, melancolía que en mi caso me permitieron otros, por lo que estoy muy agradecida.

## Bibliografía

*Poulanier, M.(2.004) Grupos y humanos.* Madrid.: Biblioteca Nueva. Diván el terrible.

\* Texto para el 20 aniversario del Centro Hans. Reflexiones sobre los encuentros del Equipo del Centro Hans durante la pandemia.

**\*\*Sobre la autora:** Marian Rosales Pajuelo es Psicóloga General Sanitaria. Psicoterapeuta acreditada por Feap y Efpa (la europea del Cop). Puesta en marcha del CAT de Aranjuez donde ejerció como Coordinadora y Psicoterapeuta de niños y familias.

# Trabajo parental de hijas adolescentes víctimas de violencia de género\*

Marlene García Benavides\*\*

El trabajo que presenté en el Congreso de FEAP Bilbao se plasmó en “formato de taller” y es fruto de una labor epistémica, conceptual y clínica. En este artículo os daré algunas pinceladas de la temática tratada: “el papel de los padres de las hijas adolescentes víctimas de violencia de género”. Con esto, abro interrogantes y nuevas líneas de pensamiento para seguir profundizando. ¿Es necesario hacer un trabajo de padres al estilo del abordaje infantil?, ¿es posible hacerlo sin que se obstaculice el proceso terapéutico o el proceso de autonomía de nuestras pacientes?, ¿Cuál es el papel de la psicoterapia psicoanalítica con perspectiva de género?

Hablar de psicoanálisis contemporáneo precisamente es asumir el desafío de integrar la teoría fundante y ortodoxa con las nuevas teorías de género y con los constructos feministas tan silenciados desde la época de Freud y hoy tan altamente difundidos. Creo que los psicoanalistas debemos estar a la vanguardia en cuanto a la aproximación a las nuevas problemáticas clínicas y es nuestro papel el cuestionarnos, revisar nuestras teorías edificantes y enriquecer nuestra mirada, nuestra doble escucha ante los nuevos tiempos que estamos viviendo.

## 1. Justificación

EL psicoanálisis y género a lo largo de los años han llevado una relación tormentosa, y un tanto espinosa. Quiero resaltar el esfuerzo de reconciliar ambas disciplinas, ya que hoy en día aportan una teorización sólida y rica fundamental a la hora de enfrentarse a la clínica actual. Sin duda, lo que empezó como un desafío es hoy un paradigma insoslayable para las nuevas subjetividades y los nuevos malestares contemporáneos.

Los movimientos feministas están atravesando continentes y están impregnando los nuevos discursos sociales. La teoría de género cada vez más se está enriqueciendo y se está incorporando en las distintas disciplinas, siendo tal vez una de sus principales contribuciones desnaturalizar la violencia hacia las mujeres.

El psicoanálisis con perspectiva de género, la sociología y la psicología social nos dan cuenta de la opresión histórica de la mujer y de las marcas intersubjetivas de la sociedad patriarcal. El presente trabajo aborda una problemática social altamente compleja como

es la violencia machista. El cambio de nombre de violencia doméstica a violencia de género supuso un esfuerzo ímprobo de feministas, profesionales de la psicología, trabajadores sociales, cuerpos de seguridad, profesionales de la política y un amplio etcétera, que conllevó a un nuevo abordaje integral estatal sin precedentes en España la “Ley Integral de la Violencia de Género”.

Después de veinte años de experiencia en el ámbito de la violencia de género y habiendo pasado por los distintos dispositivos institucionales atencionales a las víctimas: mujeres e hij@s; tengo la necesidad y la motivación de poner mi foco de investigación en las adolescentes víctimas por ser tan compleja dicha temática y por complicarse más aún en la etapa evolutiva más crítica de los estadios evolutivos.

He trabajado con la muerte silenciada, la muerte psíquica y también con la muerte real, tal vez eso fue lo que me motivó a desentrañar este endiablado tema. Por otra parte, como analista de niñxs experimento la riqueza de la escucha parental en las consultas. La violencia de género se transmite de generación en generación; por tanto, creo que el papel de los padres es fundamental a la hora de abordar esta problemática.

Las nuevas parentalidades se encuentran desorientadas y algunas veces desbordadas por las actuales conflictivas que nos atraviesan. La adolescencia pone en jaque a las madres y padres cuya función en dicha etapa han de ser facilitadoras de subjetivación e individuación. Esto se yuxtapone, a veces de forma caótica, cuando nuestras jóvenes se inician en las relaciones de pareja sin las herramientas necesarias para establecerlas de manera sana y recíproca.

## 2. Aspectos conceptuales y clínicos

El marco teórico estará basado en la actualización del psicoanálisis enriquecido con las distintas disciplinas sociales, filosóficas y feministas que atraviesan de manera contundente nuestro panorama social y clínico. Este trabajo consiste en articular tres ejes temáticos: la adolescencia, la violencia de género y el trabajo parental. Para acercarnos al entramado del tema, he incluido conceptos extraídos de la psicología social, así como definiciones desde el psicoanálisis y desde la teoría de género. En este contexto hago mención de Débora Tajer en su libro “Psicoanálisis para Todxs” (2020) con un titular que cojo como brújula para este



compendio “Con el psicoanálisis sólo no alcanza, pero sin el psicoanálisis no se puede...”

**La Adolescencia**, como momento crucial de grandes transformaciones y desprendimientos familiares, en estas víctimas de violencia de género; se caracteriza: por la omnipotencia narcisista, y por momentos de una gran impulsividad (los límites, la pasión, la ley y el deseo se contraponen). Las conductas de riesgo que presentan se dan a nivel sexual: prácticas sexuales prematuras con 12 - 13 años, hipersexualidad, prácticas sexuales sin protección profiláctica y/o prácticas de sexo duro.

Un común denominador que me encuentro en el abordaje terapéutico con este grupo etario es el Mito del Amor romántico, mito que nos tocará desmontar despacito en la terapia. Es frecuente escuchar frases como *“una pareja tiene que ayudarse siempre, en la salud en la enfermedad, en la pobreza y en la riqueza”*. Las derivadas de este pensamiento pueden llegar a un tipo de maltrato no muy popular, pero de igual dimensión, como es el maltrato económico. Esta forma de pensar hace que se justifique la violencia, que se normalice y que se perpetúe en el tiempo.

Por lo general, estas chicas no perciben ni el peligro ni la necesidad de buscar ayuda profesional, suelen venir de la mano de sus padres, hermanas y/o amigas. Quiero aquí reproducir un concepto de la psicología social como es el de la:

**Indefensión Aprendida:** Esta indefensión habla de los sentimientos positivos de la víctima hacia el captor y negativos hacia los que vienen a rescatarla.

En un principio se estudiaba como consecuencia de las víctimas, yo lo veo además como una característica en ellas. Sin duda también, como una resistencia de antemano al tratamiento, ya que la animadversión se puede dar a quienes la traen a terapia o al propio terapeuta. Por tanto, el vínculo transferencial ha de construirse de forma cautelosa, confidencial y honesta.

**La violencia de género** es la cara más feroz del patriarcado. No tiene una explicación unicausal, hay una serie de variables que hacen que se inicien y se instauren ese tipo de relaciones y que dificulten la ruptura con el partenaire acrecentándose aún más las secuelas. En mi experiencia de formadora y conferenciante sobre la temática de este tipo de violencia, había una pregunta que se repetía constantemente y que cuestionaba permanentemente a la mujer y es *¿cómo volvían una y otra vez con esos maltratadores?*

La profundidad y los vericuetos de este funcionamiento lo han abordado muy acertadamente el psicoanálisis y el género. Un aporte conceptual a resaltar es el concepto de: Objeto único de Janine Puget e Isidoro Berenstein (1988). Ellos hacen referencia al vínculo fusional que se establece entre la mujer y el partenaire. Éste la saca de una especie de “anestesia vital” por ser objeto de deseo; así lo único que la constituye es ser deseada por otro, perder ese pilar básico es

demasiado peligroso para su estabilidad psíquica. Más aún si ese vínculo se ha construido destruyendo toda su red vincular, dificultando así su salida en caso de que rompiera la relación. El aislamiento social y familiar se suele consolidar y la dependencia económica y emocional (entre otras características) terminaría de configurar el cuadro de mujer víctima de violencia machista. El alcance de este concepto nos acerca pertinentemente a esa red vincular, a ese papel de los padres que vamos a tratar a continuación.

### **3. El trabajo parental de hijas adolescentes víctimas de violencia de género**

Irene Fridman, en *Violencia de género y Psicoanálisis* (2019) expone “Se sabe que el proceso de subjetivación del infante humano depende esencialmente de los vínculos amorosos y hostiles entre éste y las figuras significativas. Estas figuras no son ajenas a las relaciones de poder que las construyen: varones y mujeres se posicionan en lugares distintos con respecto al poder, y esta sujeción define formas de ser y de padecer.” (Pág. 44).

En la temática de violencia de género hablamos de pasiones, deseos sin límites, placeres más allá del principio de placer, motivo por el cual alguien tiene que parar ese goce sin corte.

Massimo Recalcati en su libro que titula *¿Qué queda del padre?* Pág. 51, menciona: “El deseo sin ley tiende a la disipación, a la excitación sin límites, a la dispersión desregulada del goce pulsional. Cuando el deseo se desengancha de la Ley se precipita hacia una deriva mortífera”.

A mi criterio precisamente la principal contribución de la reconciliación del psicoanálisis y el género es el giro epistémico contemporáneo, “de La Ley del Padre a La Ley Tercera”.

**Ley Tercera:** Creo fervientemente que las palabras crean realidad con un calado interno en nuestra psique, las palabras importan; es por eso que visitar nuestra teoría psicoanalítica en sus conceptos fundacionales, me parece justo y necesario. Desde esta idea alojo el esfuerzo conceptual de Leticia Glocer que ha tenido para hacer un viraje de “La Ley Del Padre” a “La Ley Tercera”.

Refiere (Glocer, 2015 pág 24) “Por el contrario, nuestra propuesta consiste en reconocer una función simbólica en la madre por derecho propio. Función que no le pertenece, pero como tampoco al padre, pero que puede estar en condiciones de ejercer. Esto es, a nuestro juicio, una diferencia sustancial que corre el eje de la cuestión en la relación con la bien conocida dicotomía madre-naturaleza por un lado y padre simbólico cultural, por el otro....Podemos decir que las divisiones dicotómicas, naturaleza-cultura homologadas a madre-padre, acentúan los estereotipos de las sociedades patriarcales: madre fálica que se aferra al hijo sin soltarlo y padre simbólico que efectiviza un corte.../ la función paterna debería llamarse con propiedad función tercera, independientemente de quien la ejerza

y más allá de dicotomías empobrecedoras (Glocher, Fiorini 2013)/...es ampliar el papel de los padres en sus funciones simbólicas y también de cuidado...Para terminar, considero que el concepto de función tercera, simbólica, le da verdadera categoría de función, autónoma de quien la ejerza.”

El **trabajo parental** nos permite historizar, sensibilizar, comprender y dar un sentido a las conductas de esas jovencitas ciegas de amor y ciegas en cuanto a los riesgos que las pueden llevar esas relaciones tan extremas de muerte psíquica, e incluso muerte real. Muchas veces la familia es testigo de “esos amores” y presentan confusión y desborde en cuanto a cómo afrontar y cómo “enfrentar” a la hija a la realidad de ese vínculo maligno con el partenaire. El entendimiento básico y necesario para ellas mismas y también para su red familiar y social, propiciará un clima familiar acompañante. Recordemos que una consecuencia inequívoca de la violencia a la mujer es el aislamiento familiar y social; nuestro papel como psicoanalistas es prevenir, atajar esa conducta, así como contener y propiciar el vínculo sostenedor.

Una parentalidad suficientemente buena será la que fomenta y facilite la separación e individuación de las hijas, la posibilidad que ésta recorra su camino y organice su existencia de acuerdo con su propia subjetividad.

Para este trabajo rescato el instrumento de entrevistas iniciales que refieren Caellas, Kahane y Sánchez en “El quehacer con los padres” (2010) pág 137 “(...) fue la semilla que gestó el nacimiento de un método que nos vale como un modelo de trabajo más que como reglas estrictas o inflexibles a seguir”.

Esto es lo particular y singular, hacer trabajo de padres con edades tempranas es entendible; lo difícil es plantearse hacer ese mismo trabajo en caso de mujeres jóvenes que en algunas ocasiones trabajan y tienen hijos. De esta forma retomo mi pregunta faro que

alumbró mi investigación ¿Es posible hacer un trabajo parental con adolescentes tardíos sin que obstaculice su proceso de individuación y autonomía?

Si bien es cierto que todo proceso terapéutico pasa por diversas vicisitudes y que no todas llegan a un final deseado, en este entramado conflictivo, como es la violencia de género; se suman otras particularidades que hacen obstáculo y que boicotean la terapia: la pareja, la propia fragilidad de la paciente y en muchos casos la “desesperación” del padre y/o de la madre, de ver a sus hijas envueltas en situaciones abusivas que las puedan llevar incluso a la muerte.

El objetivo princeps del trabajo parental de hijas adolescentes víctimas de violencia de género, es anudar los vínculos familiares de la joven; y así prevenir el aislamiento desolador a la que su perpetrador la está llevando. También nos permite trabajar sobre aspectos en los que los padres inciden sobre los hermanos, y sobre toda la dinámica familiar e incluso social.

Asimismo, pretendemos que los padres comprendan el entramado vincular: hija/novio y la personalidad frágil, dependiente; así como los riesgos psíquicos de vacío o depresión en la hija (los aspectos intrapsíquicos e intersíquicos).

Un óptimo trabajo parental, “suficientemente bueno”, generará un nuevo orden familiar, una nueva historia, que convertirá en prehistoria las historias de las generaciones anteriores.

Nuestra tarea como psicoanalistas investigadoras que teorizan y curan, nos convoca a expandir nuestros trabajos en distintos contextos para dar sentido a lo que hacemos y contribuir a la sociedad con nuestros saberes. Así mismo, esta aproximación de ideas y experiencia que presento, espero sirva de embrión para próximas contribuciones y abrir nuevos aportes y horizontes.

## Bibliografía

- Alkolombre, Patricia; *Sé Holovko, Cândida: Parentalidades y género*, Letra viva, 2015.
- Caellas, Ana M.ª; Kahane, Susana; Sánchez, Iluminada: *El quehacer con los padres*, Madrid, HG Editores, 2010.
- Dolto, Françoise: *La causa de los adolescentes*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2004.
- Fernández, Ana María: *Psicoanálisis de los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*, Buenos Aires, Paidós, 2021.
- De Francisco, Mercedes: *En femenino singular*, Buenos Aires, Grama Ediciones, 2016.
- Fridman, Irene: *Violencia de género y Psicoanálisis*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2019.
- Gómez, Isabel; Martín, Teresa; Patró, Rosa; *Programa de prevención de la violencia de género*, Alicante, Caja Mediterráneo, 2009.
- Kancyper, Luis: *La confrontación generacional*, Buenos Aires, Lumen, 2003.
- Laplanche, Jean; Pontalis, Jean-Bertrand: *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.
- Levinton, Nora: *El superyó femenino*, Madrid, Biblioteca nueva, 2000.
- Marchal, A. Nicolás: *Manual de lucha contra la Violencia de Género*, Navarra, Thompson Reuters, 2010.
- De Mijolla, Alain: *Diccionario internacional de Psicoanálisis (I)*, Madrid, Akal, 2007.
- Pereña, Francisco: *De la violencia a la crueldad*, Madrid, Editorial Síntesis, 2010.
- Recalcati, Massimo: *¿Qué queda del padre?*, Milán, Xoroi Edicions, 2011.

- Tajer, Débora: *Psicoanálisis para todxs*, Buenos Aires, Topía Editorial, 2020.
- Valls, Carme: *Mujeres invisibles para la medicina*, Madrid, Capitán Swing, 2020.
- Welldon, Estela V.: *Jugar con dinamita*, Madrid, Psimática, 2014.

\*Extracto del Trabajo de Investigación del Postgrado de Actualización de Psicoanálisis y Género de la Universidad John F. Kennedy de Buenos Aires, febrero 2023.

**\*\*Sobre la autora:** Marlene García Benavides, Psicoanalista especializada en niñ@s, adolescentes y adultos con perspectiva de género. Miembro del CENTRO HANS de AECPPNA y Miembro de la Asociación de Psicología y Psicoterapia Feminista. [marlenegb@cop.es](mailto:marlenegb@cop.es)

# *Empezando a pensar en un más allá de los videojuegos ... sigo\**

*Marian Rosales Pajuelo\*\**

El trabajo teórico-clínico reflejaba mis inquietudes acerca de los elementos que se podrían observar en el tejido psíquico resultante de la forma de videojugar de un paciente, con el que llevo trabajando varios años. Un adolescente tardío que los videojuegos son su pasión y que llena las sesiones muchas veces con el contenido manifiesto, aderezado en múltiples ocasiones con un nivel de excitación alto, donde su discurso se lanza vertiginosamente sin freno buscando fundirse con él, o buscando alcanzar el ideal imposible.

El exceso de los videojuegos podríamos decir que es una estrategia de sostenibilidad psíquica que habla de un fracaso en la subjetivación. Mi paciente encuentra la manera de sobrevivir después de una serie de vivencias traumáticas ocurridas en la primera infancia, que fueron para él un punto de inflexión en su desarrollo emocional, que le mantiene detenido en el tiempo, desarrollar ninguna actividad de estudios o laboral y con muchas dificultades sociales con iguales y familiares.

El psicoanalista Serge Tisseron nos plantea que el juego excesivo en los adolescentes, si se establece una díada numérica exclusiva va a satisfacer cuatro necesidades: encontrar un apego seguro (cuando la historia temprana ha estado marcada por la inseguridad); controlar las excitaciones (en el caso de excitaciones tempranas excesivas, insuficientes o inapropiadas); encontrar una relación afectiva satisfactoria (sintonía afectiva); encarnar el ideal cuando ha habido excesivas frustraciones narcisistas.

Mi planteamiento fue hablar de los mecanismos reguladores necesarios para que no se convierta en un uso desmedido, o al contrario, qué mecanismos psíquicos son precarios y se reflejan en esa forma de videojugar, en la intensidad y en el lugar que ocupan en la estructura psíquica de la persona.

En la amalgama de sensaciones, excitaciones, y la trama propia del videojuego se van a filtrar huellas mnémico-perceptivas que alimentan de forma vertiginosa el ritmo del videojuego.

Lo tiñen de emociones, frustraciones, en muchas ocasiones valoradas como exceso desde un interlocutor exterior e incluso por el propio usuario, que en otro momento lo puede valorar como exagerado ,pero al mismo tiempo le atrapa y no se puede sustraer al efecto que tiene sobre él.

Es decir hay algo que se le impone, se repite a pesar suyo.

Se va a producir un desborde pulsional donde la pulsión está huérfana de objeto, donde vamos a observar un fracaso del movimiento evacuador, debido a una inadecuación de las respuestas que dieron los objetos significativos y el entorno al proceso evacuador del sujeto. Algo se va a repetir independientemente de la capacidad del sujeto de ligar o evacuar lo que así se ha activado.

Es afuera donde haría falta buscar las razones de la repetición compulsiva, la cuestión estaría en la exigencia del trabajo psíquico impuesta por el objeto. En lo compulsivo que atrapa al sujeto en la forma de videojugar anteriormente mencionada, emite un mensaje que él solo no lo puede decodificar, está encriptado. Así como la construcción del principio de placer, a través del cual va a conseguir sentirse protagonista de su vida interna y externa, necesita de la tutela de un otro (que ha sido espejo identitario similar y diferente respecto del sujeto que tutela), el hecho de no contar con esta tutela interna, se podría estar reflejando en la forma compulsiva de jugar que no entraña placer en el sentido anteriormente explicado.

Aquí encuentro el efecto de las huellas que comportan algo traumático que se van a deslizar en aquellos medios de expresión que el sujeto tiene a su alcance, en este caso los videojuegos.

René Roussillon en su libro “El Juego y el entre juego” nos va a plantear que “El placer y la satisfacción depende, tanto de la descarga de la tensión interna-reto fundamentalmente narcisista de la pulsión- como del intercambio que posibilita el mensaje hacia al otro, reto éste, objetalizante de la pulsión. El placer ligado a la descarga pulsional, no produce necesariamente el sentimiento de satisfacción, este depende de la existencia del compartir afectivo, del compartir del placer del objeto.”

En el tratamiento con mi paciente fui entendiendo que en la forma de usar el videojuego y poder exteriorizarlo, se iban construyendo pistas que nos contaban algo de su historia fallida con los objetos, y que lo que transmitía de esta manera no lo reconocía formando parte de su yo sujeto; había ocurrido, pero no se había enterado hasta que punto estaba afectado su psiquismo.

Generar una confianza, empatía, un cierto placer



compartido a través de algunos elementos de los videojuegos que presentaba, nos permitió ir dando forma a una superficie psíquica donde destacaban elementos musicales, estéticos, como el color de las armaduras, los trajes, que presentaban a un sujeto muy distinto, sensible, cuidadoso, contrastando con aspectos violentos y sombríos.

Las películas y los mangas que ambos conocíamos sirvieron para entender, ampliar aspectos del videojuego que presentaba.

Tengo la impresión que, durante mucho tiempo, era más importante la forma que el contenido propiamente de los videojuegos que no le evocaban nada de él, de su vida, de sus relaciones.

El trabajo en sesión ayudó a que fuera logrando una cierta armonía en lo relacional, de la que daba cuenta con comentarios del tipo de invitar a comer a sus padres, les ayudaba en gastos por iniciativa propia, compartía espacios sin estar a la defensiva; pudo reconocer que los había mantenido alejados jugando en muchos momentos, jugando sin ganas, sin sentido, sin elegir realmente qué juego le interesaba, cerrando la puerta literalmente, poniendo una barrera para no sentirse invadido.

En este contexto de mayor sostén emocional, elegía jugar a determinados videojuegos, y rechazaba los que no le apetecían realmente o no podía jugar por falta de tiempo y lo único que servían era para acumularlos. También hay que destacar que llevaba tiempo trabajando, y este hecho también generó que jugar no fuera tan necesario, porque apareció un vínculo más distendido en lo familiar.

En esta calma que iba acaeciendo interna y externamente apareció una vuelta a anidamientos libidinales de la infancia que hasta ahora no se habían puesto en juego de forma tan explícita.

Rescatar los recuerdos de forma vívida con placer cuando hacía construcciones con piezas, también recordar el juego con figuras de series animadas que él veía, le ayudó a dar forma a algo que le rondaba un tiempo y no encontraba la forma de exteriorizar. Hasta que dichos recuerdos le ilusionaron a plasmar su deseo de construir unas figuras de un juego de mesa y estrategia. En este movimiento, manifestó su deseo de tocar, de crear, cualitativamente distinto y que abría una serie de campos de forma simultánea.

Al mismo tiempo que toca las figuras y él se deja tocar por ellas, sumergido en dicha actividad el tiempo transcurre tranquilo y aprende, disfrutando.

En este contexto los dos coincidimos que es una persona distinta, en cuanto a ese intercambio que se genera entre el objeto, y él y yo en sesión. Cuando hace las figuras en casa se refiere a mí evocando alguna sesión donde le he reflejado el cuidado, la ilusión en transformar algo, incluso cuando se encuentra con dificultades por no saber como

ensamblar determinadas piezas. Lo que podría ser un nuevo hobby se presenta como una nueva manera de interactuar y de tocar la realidad y dejarse tocar por ella.

Además de pedir por internet el material, empieza a ir a la tienda donde se puede proveer de pinturas, consejos de como llevarlas a cabo y sobre todo, se empapa de un microambiente del que cada vez se siente más parte de él. Esto conlleva que al mismo tiempo recupere su afición a un juego de cartas presente en distintos momentos de su historia.

A través de dicho juego recuerda con calma que muchas veces no entendía las reglas, como funcionaban las cosas, ni las reglas sociales, le añado yo. Ahora se prepara, no va con las manos vacías, a través del objeto juego (cartas) se incorpora en un mundo social y tiene que plantearse numerosos cambios; algunos que le benefician, otros que le perjudican, le enfadan, pero es el precio que se paga para estar incluido. En la tienda con un grupo de colegas-amigos empiezan a compartir otros momentos aparte de las partidas en la tienda.

A nivel on line se incorpora a una plataforma sobre dicho juego de cartas donde empieza a compartir sus sensaciones, emociones, con otros jugadores que pasan o han pasado por situaciones similares tanto de juego como de su vida. Le escucho implicado, animando a jugadores que se tratan mal, incluso llegando a asustarse por no saber qué decir y la responsabilidad que ello implica. Dicha plataforma tiene una organización compuesta por moderadores, y un comité que vela por un uso adecuado de las cartas y sus reglas. Termina formando parte de éste después de ser propuesto por varios miembros de la plataforma.

Didier Anzieu en su libro "El yo-piel" nos va a expresar que "...lo táctil posee una característica distintiva que lo sitúa no solamente en el origen del psiquismo, sino que le permite proporcionarle permanentemente algo que se puede llamar fondo mental, tela de fondo sobre la cual los contenidos psíquicos se inscriben como figuras o, incluso, envoltura continente que hace que el aparato psíquico sea susceptible de tener contenidos." Lo táctil proporciona una percepción externa y una percepción interna a la vez. Freud hace alusión al hecho de que siento al objeto que toca mi piel, al mismo tiempo que siento mi piel tocada por el objeto. A través de lo táctil el sujeto experimenta simultáneamente las posiciones complementarias del objeto y del sujeto. Se puede pensar que este desdoblamiento, inherente a las sensaciones táctiles prepara el desdoblamiento reflexivo del yo consciente.

En las personalidades narcisistas, la evitación del displacer los moviliza más que la búsqueda del placer; adoptan la posición esquizoide que aleja al máximo al objeto, la retracción del yo, el odio de la realidad y la huida en lo imaginario.

El trabajo psicoanalítico lleva, ya no a la interpretación

de las fantasías, sino a la reconstrucción de los traumatismos, al ejercicio de las funciones psíquicas que han sufrido carencias. Se establece una envoltura sonora que refuerza una envoltura táctil primaria, el paciente puede tocar emocionalmente al analista, al realizar los equivalentes simbólicos de los contactos táctiles desfallecientes, tocándole con palabras verdaderas y plenas.

El trabajo con videojuegos en sesión es un medio de expresión del sufrimiento que trae mi paciente. Era la manera de abrir un espacio, que con el tiempo ha sido un espacio potencial, pero que en muchos momentos me hizo plantearme, si el exceso que presentaba mi paciente nos iba a conducir a algún lugar, a dar sentido a toda esa intensidad emocional que se presentaba

una y otra vez. Lo importante que los pacientes se expresen desde donde puedan... no es fácil.

En el caso que he hecho alusión había muchos momentos que atrapaban al paciente y a mí, su terapeuta, pero que abrió un campo de juego que de otra manera no hubiera sido posible y que aún sigue en transformación.

### **Bibliografía**

- Roussillon, R .2.008. *El juego y el entrelujo. Cap. 6: El entrelujo primitivo y homosexualidad primaria en doble*. P.U.F.
- Anzieu, D.1.998. *El yo piel*. Biblioteca Nueva.

\*Este artículo es fruto de reflexiones acaecidas después de la presentación de la ponencia en Bilbao el 4 de noviembre en F.E.A.P. (Bilbao), titulada "Empezando a pensar en un más allá de los videojuegos", por eso añadido en éste la palabra "Sigo" .

**\*\*Sobre la autora:** Marian Rosales Pajuelo es psicóloga general sanitaria. Psicoterapeuta acreditada por Feap y Efpa (la europea del Cop). Puesta en marcha del CAT de Aranjuez donde ejerció como Coordinadora y Psicoterapeuta de niños y familias.

# *Construir un puente entre la imagen y la palabra: una propuesta de taller para padres. \**

*José Alonso Lusarreta, Rocío Mallo Caamaño  
y Soledad Pozuelo Moral \*\**

El pasado noviembre de 2022 tuvo lugar en la Universidad de Deusto la IV Edición del Congreso Nacional de Psicoterapia FEAP. Presidido por el título “El futuro de la psicoterapia, la psicoterapia del futuro” tenía como objetivo compartir las principales preocupaciones que rodean a la profesión y construir conjuntamente objetivos de futuro. Por lo que este encuentro nos pareció el lugar oportuno para presentar y compartir con compañeros y asistentes, aquello en lo que tanto estábamos trabajando, los miembros del Equipo del Centro Hans; un taller para padres.

Iniciamos el trabajo con una imagen estática a la que aportamos movimiento, con la idea de generar un discurso a partir de la misma y así construir un puente entre la imagen y la palabra. Buscábamos acercarnos a la realidad actual, a la realidad de las familias de la nueva era tecnológica y no podría ser si no, mediante la imagen en movimiento a través de las redes sociales y lo virtual.

Persistiendo en la importancia señalada que se da a la escucha de padres y madres en la intervención clínica de la población infanto-juvenil desde nuestra Asociación Escuela-AECPNA, nos preocupamos por las dificultades que atraviesan los padres de la sociedad moderna en la crianza de sus hijos. Siendo nuestra principal tarea, la de transformar esta preocupación de los padres que venimos escuchando en una demanda al uso.

A continuación, os presentamos la comunicación con la que pudimos exponer nuestra propuesta de taller en el pasado Congreso:

La tarea que hoy me atañe leyendo esta comunicación es un breve esbozo resultado de un trabajo de Equipo; el Equipo del Centro Hans. Se trata de un dispositivo de atención clínica, psicoterapéutica y de investigación sobre problemáticas infanto-juveniles, que se ha ido construyendo en nuestra Asociación AECPNA y que actualmente cuenta con un recorrido de 20 años.

Desde nuestra Asociación Escuela-AECPNA se da una importancia señalada a la escucha de padres y madres en la intervención clínica de la población infanto-

juvenil. Escuchamos a menudo padres y madres, preocupados por los hijos sin que esta preocupación se concrete en una demanda al uso; es decir los padres con poca frecuencia demandan para ellos mismos.

Observando esta circunstancia, el malestar en los padres de hoy en el ejercicio de parentalidad y la falta de consulta, iniciamos un trabajo de pensar cómo llegar a los padres preocupados por la crianza cotidiana de sus hijos teniendo en cuenta que ellos no son pacientes.

Este proyecto venía presidido por una imagen en la que podían observarse distintas siluetas de personas que formaban un grupo, que parecen expresar algo de lo propio y diferente de los demás. Teníamos interés en difundir nuestra idea por las redes sociales y acercarnos a los padres de hoy. Fuimos dándonos cuenta de que esta imagen que para nosotros significaba mucho en las redes sociales pasaba desapercibida, no despertaba interés, vaya, no cumplía nuestro objetivo: hacernos ver en las redes y acercarnos a los padres que, sin ser pacientes, dan cuenta de sus dificultades en la crianza. Nuestra idea clave era la de poder transmitir un mensaje a través de redes sociales, como canal de comunicación, buscando generar un discurso, es decir la palabra.

## **¿Y por qué a través de las redes sociales?**

Asistimos a los cambios científicos, tecnológicos y generacionales que acontecen. Al hecho ineludible de cómo el transcurrir del mundo nos moldea. NO podemos negar la existencia de ese otro mundo digital y no menos real por el que de algún modo todos estamos atravesados. Sumergirse en él supone conocer su lenguaje, sus códigos, sus tiempos rápidos y breves en los que se suceden las cosas.

A través de la pantalla, al alcance de un “clic”, aparecen imágenes y se crean multitud de vínculos a velocidades insospechadas que se desvanecen a la misma velocidad dejando una sensación de vacío sedienta de más.

Desde el psicoanálisis sabemos que las imágenes, en tanto que en sí mismas son un ideal completo, convocan al sujeto a esa ansiada completud narcisista

en la que las dificultades propias y la falta desaparece, permaneciendo por un instante ese sentir narcisista que atrapa. Pero las imágenes en las redes tienen poca vida, desaparecen pronto y en la mayoría de las ocasiones sin dejar huella o marca en el sujeto, por lo que cuando éstas desaparecen deja un enorme sentimiento de vacío, insatisfacción y soledad. Consumir una imagen detrás de otra supone el riesgo de entrar en un circuito que nos conduce a un abismo susceptible de déficit simbólico, es decir sin sostén.

La palabra sigue siendo la herramienta que desgrana, que desmonta la perfección y completud narcisista de la imagen. Ofrece una salida a este círculo como forma de romper ese atrapamiento a las imágenes de las redes sociales que no descansan, que están disponibles a tiempo completo, y que favorecen la dependencia del sujeto en todos sus ámbitos; personal, social y laboral. Las palabras que consiguen romper la imagen ideal nos disponen además al encuentro con el otro. Pero para que puedan ejercer su función tienen que quedar inscritas en una cadena de representaciones que es subjetiva y personal para cada sujeto, es decir la palabra construye un discurso.

La tecnología nos impulsa a un nuevo tiempo en el que la manera de comportarnos y relacionarnos ha cambiado. Las pantallas nos acercan y nos alejan en una paradoja difícil de confrontar.

La tarea que nos atañe, como señalábamos previamente, es la de pensar, ¿Cómo poder introducir algo del orden del pensamiento en ese mundo en el que todo es rápido, dinámico, instantáneo y desaparece con facilidad? ¿Cómo poder subjetivar algo a tanta velocidad y que llegue a los padres preocupados?

Pensamos entonces en un cambio de esa imagen estática inicial, pensando en aquello que queríamos transmitir, la puesta en marcha de un proceso, algo que se retiene porque tiene ubicación en el psiquismo de los padres, algo que se pueda aprehender más allá de la imagen, del impacto estético.

La imagen no es solo sinónimo de inmediatez, a través de la misma pueden brotar palabras, se puede armar un mensaje, un discurso que cale y que no se cuele por los agujeros de las redes. Consideramos que el psicoanálisis tiene la responsabilidad de estar en el mundo actual, real y digital.

Fue de este modo cuando comenzamos a dibujar los primeros bocetos para construir una historia, un mensaje. Fue el avión, como espacio a ocupar, como continente, que nos permita movernos, sacar afuera lo que llevamos dentro, la preocupación por nuestros hijos, apareciendo así esa familia que todo padre, madre, o pareja muestra cuando se le presta oído.

Esa familia que es el primer grupo al que pertenecemos, un grupo con el que se comparte algún rasgo común pero también diferente, en el que a pesar de las diferencias y precisamente por las diferencias, podemos encontrar un reconocimiento en el otro,

la identificación. Con estos pensamientos siguen sucediéndose en el equipo más dibujos, buscando poder hablar de aspectos de esa familia preocupada, que finalmente aterriza en un compartir con otro que, sin ser una solución perfecta, buscan dar cabida a esa demanda (hallar un alivio al malestar).

Representamos a través del dibujo, un espejo en el que los espectadores de las redes puedan observarse u observar algo de lo que les sucede, a ellos y a sus familias.

Con la intención de crear una secuencia que siembre un interrogante que a su vez pueda hacer que se pregunten sobre aquello que les acontece. Lograr hacerse preguntas nos guía sobre algo que permanece, genera un discurso que permite mirar a otro lado y encontrar algo nuevo, algo sobre lo que nunca se habían preguntado y algo que quizás tampoco se habían planteado. Es de este modo a través del discurso y la palabra como se logra hallar aquello que permanece y que no se desvanece dejando un vacío.

A pesar de todos los cambios y avances tecnológicos, las palabras siguen siendo necesarias para construirnos como sujetos y nos permiten acceder al universo simbólico de la lengua, pero antes que la palabra, apareció la imagen y no cualquier imagen sino la imagen con capacidad identificante.

En esta capacidad identificante implica, entre otras cosas, que una imagen pueda promover lo especular, donde no sólo aparezca la semejanza, sino también la diferencia y establecer a través de la misma un lugar para la reflexión.

Buscamos que la imagen-imagenes evoquen un rasgo que hará a la consistencia imaginaria del futuro grupo de padres. Un rasgo presente en su representación subjetivada de la realidad externa e interna que están experimentando y que genere el deseo de compartir con otros con rasgos similares una forma de estar, donde se pueda construir un discurso alrededor de la tarea que convoca: las dificultades de los padres y madres en la crianza de los hijos.

Será articulándolo con otros, como se podrá encontrar significación a dicho rasgo. Siendo esto lo que esté presente en la mente de cada uno de sus integrantes y quizás, las raíces de la vida psíquica de un futuro grupo. Una imagen concreta para ser reconocida e identificada en la subjetividad de cada persona, pero al mismo tiempo suficientemente ambigua donde estén presentes elementos, estímulos que abran un campo de juego lo suficientemente seguro y al mismo tiempo desconocido. La capacidad de poner a jugar las imágenes en otros futuros espejos identificantes, otros padres, es específico de los seres humanos.

En la secuencia de imágenes, nos interrogamos sobre cuál será el planteamiento que hay que activar ¿De qué forma pasar de una posición probablemente pasiva de queja y malestar, o de que el otro me dé algo hacia una posición con posibilidades, pero desconocida? ¿Será



posible construir la transición donde el otro ofrezca algo, de algo?

Para eso es importante no entender esto desde una satisfacción plena narcisística (algo como sabemos imposible de alcanzar), si no entenderlo como algo que promueva, emergentes que nos convoquen al intercambio y a la reflexión grupal.

Este avión reúne a quienes van a compartir un mismo viaje (la familia) en el que lo primero será mirarse, lo segundo escucharse, lo tercero acompañarse para poder luego comprenderse y finalmente reencontrarse.

Un viaje que tiene un comienzo y un final, hace alusión a algo incierto pero finito en el tiempo porque es un viaje que empieza, tiene un desarrollo y tiene un destino, plasmado en las imágenes.

Quizás después pueda venir la idea, la palabra o tal vez la construcción de un discurso que pueda dejar una marca en el interlocutor, pero nosotros ya hemos sido previamente “marcados” por la imagen.

En el libro el “Quéhacer de los padres” cuyas autoras son Ana María Caellas (Fundadora de AECPPA), Iluminada Sánchez y Susana Kahanne, lo expresa así: “El ser humano sólo tiene viabilidad y futuro como sujeto dentro del hueco relacional.

Se estructura como persona en un ámbito de intercambio y es a través de un vínculo que el nuevo ser emprende su andadura en la que devendrá sujeto”. Es a través de lo relacional, de lo vincular, imagen-palabra, que pueda emerger algo distinto. Una escucha abierta, cuidadosa y respetuosa una escucha que oriente y favorezca el paso de la queja y de la culpa al cuestionamiento sobre la implicación subjetiva en lo que le ocurre al hijo.

Y frente a esta imagen prestada planteamos que el grupo favorezca la comunicación, en el que la palabra permita la realización de preguntas y la reflexión como venimos señalando. En palabras de Simone Weil, filósofa:

*“El Yo: todo cuanto en mí es valioso procede sin excepción de más allá de mí, y viene, no como don, sino como préstamo que debe ser renovado sin cesar”.*

Nos planteamos conectar con los padres en sus inquietudes y favorecer a través del encuentro la conjugación entre imagen y palabra. Imagen en cuanto el taller permita la pertenencia y compartir rasgos de identidad con otros padres, los padres del siglo XXI. Padres inmersos en un nuevo mundo dominado por imágenes.

Para nosotros también será un viaje, así lo fue y lo sigue siendo desde el momento en el que la primera imagen nos interpeló, nos cuestionó y nos provocó en pensar de qué manera podíamos tener cabida en estas redes. Pero también porque en este proceso nos ponemos

en contacto con interrogantes que encontramos en nuestro quehacer en las consultas ¿Qué sucede ahora en el entramado familiar y de qué manera se sostiene ahora al sujeto? ¿Lo sostiene?

La cuestión radica en poder esclarecer que precisan las familias actuales con sus nuevas formas y sus nuevas características, como entender las dificultades que presentan para generar un espacio donde puedan formular una demanda, como hacerles llegar un mensaje que sintonice con la demanda que formulan a través de palabras y silencios.

Para terminar, nos gustaría compartir con vosotros algunas de las imágenes de las que os hemos hablado. Imágenes pensadas para construir un puente entre la imagen y la palabra, y dirigidas hacia una propuesta de taller para esos padres, que con poca frecuencia demandan para ellos. Un avión en movimiento que permita a las familias sacar fuera eso que a veces llevan dentro y de lo que son vivo reflejo.

Habiendo expuesto aquí la comunicación presentada en el congreso nos parece pertinente concluir con una breve pincelada que dé cuenta del trabajo que viene ocupándonos al equipo del Centro Hans desde noviembre hasta la fecha.

Para ello, es importante volver al citado título de nuestra comunicación: “Construir un puente entre la imagen y la palabra: hacia una propuesta de taller para padres”.

Hemos hablado en la comunicación de los cambios generacionales que acontecen en nuestro Siglo. Hacíamos referencia a como estamos atravesados por la inmediatez, y como la imagen ha venido para quedarse en el tejido de las redes sociales.

Durante estos meses, el equipo del Centro Hans hemos estado trabajando en la construcción de tal importante puente con el fin de que dichas imágenes promuevan una pregunta, una reflexión que de lugar a lo simbólico y por tanto a la palabra.

Hemos tratado de mostrar movimiento. Imágenes no estáticas y con poder identificante que permita satisfacer de la mejor forma posible la demanda colectiva de los padres para nuestro tan esperado taller.

En este taller se abordarán temáticas que girarán en torno a: Uso de nuevas tecnologías (videojuegos, pantallas...), la importancia de los límites, el duelo, la función de hijo...

Comenzamos con un despegue para poder aterrizar en el mejor de los terrenos posibles. Durante el viaje, han surgido algunas interesantes imágenes que mostramos a continuación:



## Bibliografía

- Caellas A. M.<sup>a</sup>, Kahane, S. Sánchez, I. (2010) *"El Quehacer con los padres. De la Doble escucha a la construcción de enlaces"* HG Editores.
- Ubieto, J. R. (ED.) (2019) *"Del PADRE al iPad: familias y redes en la era digital"* Nuevos emprendimientos editoriales.
- Korman, V. (2016) *"Estudios Psicoanalíticos. Transmisión psíquica intergeneracional inconsciente. La identificación. Tercera parte. Teoría identificatoria lacaniana"* Tomo 9.
- Anguera Domenjó, B. (2008). *"Ilusiones, funciones y enigmas del yo. Algunas reflexiones sobre los escritos de Piera Aulagnier (1923-1990)"*. Revista de Historia de la Psicología. Vol. 29, num.3 /4 (octubre) 9-15. Publicacions de la Universitat de València.

\*Comunicación presentada la IV Edición del Congreso Nacional de Psicoterapia FEAP, en Bilbao, en noviembre de 2022.

### \*\*Sobre los autores:

**José Antonio Alonso Lusarreta** es Psicólogo General Sanitario. Psicoterapeuta acreditado por FEAP. Miembro del Centro Hans de AECPPNA

**Rocío Mallo Caamaño** es Psicóloga Sanitaria, formada en clínica psicoanalítica con niños, adolescentes y el trabajo con padres. Miembro del Centro Hans de AECPPNA

**Soledad Pozuelo Moral** es psicóloga con habilitación sanitaria. Psicoterapeuta. Socia de AECPPNA y Miembro del Centro Hans de AECPPNA.

Ilustraciones: **Rocío Mallo Caamaño**.

# *La pandemia: su trascendencia en la infancia\**

*Carmen de la Torre Gordo\*\**

En mayo de 2021 la orientadora de un colegio de primaria, secundaria y bachillerato se pone en contacto con nosotras para programar la participación del Centro Hans en la Escuela de Padres y Madres de su centro educativo. Nos transmite que desde que se ha vuelto a las clases presenciales tras la pandemia, el trato con los alumnos es más difícil, observan comportamientos impulsivos, enfrentamientos alumnos-profesores, pero también entre los propios alumnos, situaciones que antes de la pandemia no eran tan llamativas, “es como si no estuvieran ubicados ... en las clases...en el centro”. También nos comenta que, en las tutorías con los padres, los observan aturridos, desorientados, sin saber bien qué hacer, y que todo esto, estaba derivando en un aumento de las consultas al departamento de orientación.

La orientadora sugería qué, aunque ya estábamos todos cansados de hablar de la Pandemia, podría ser bueno que pudiéramos abordar algunas consecuencias de la pandemia en la infancia, en la escuela de padres del próximo curso. Esta demanda de la institución escolar me hizo pensar en lo que se hablaba sobre la infancia: el comportamiento ejemplar de los niños y niñas al comienzo del covid-19, la oportunidad a los padres e hijos de disfrutar de la convivencia familiar durante el confinamiento.

También pensaba en los dibujos que se veían colgados en las ventanas o se enviaban a los sanitarios con mensajes de ánimo y con esa energía, ilusión, y vida tan característica de la infancia, que en esos momentos de pandemia en el que no sabíamos a lo que nos enfrentábamos, era tan necesaria. Pero en tiempos de retorno a la presencialidad escolar, lo que se observa son alumnos inquietos, desubicados, que dan cuenta de su propio malestar como sujetos.

Atendiendo a la demanda de la institución escolar y la demanda de los padres y madres de los alumnos y escuchando el malestar de la infancia, enfrentamos el tema con la siguiente charla-coloquio.

Se ha hablado mucho del buen comportamiento de los niños ante la pandemia, con el riesgo de negar sus miedos y su inseguridad transformándolos en superhéroes, que, con sus dibujos, mandaban un mensaje de frescura y optimismo para combatir la realidad social que estábamos viviendo.

El confinamiento por Covid, que inicialmente iba a ser por unas semanas, y la continuidad de las medidas de seguridad tras el confinamiento, ha supuesto para todos, mayores y pequeños, una amenaza en la

estabilidad socioeconómica de las familias, una ruptura en los lazos sociales, y sentimientos de incertidumbre y confusión sobre lo que estaba ocurriendo. Las normas sanitarias recomendadas, a veces contradictorias entre sí, han podido contribuir al incremento del malestar social.

El niño, la niña, el adolescente, como sujeto en proceso de constitución que no ha finalizado, se enfrenta a sus propios cambios físicos (cambios de su propio cuerpo) y psicológicos (cambio de intereses, de capacidades, expresión de emociones...) que ponen en práctica en la relación y en presencia del otro, es decir en un contexto social. El control de la pandemia en beneficio de la salud pública ha obligado a los niños a adaptarse a situaciones de confinamiento o distanciamiento social que han tenido su impacto traumático (por lo impositivo) en el proceso natural de crecimiento de la infancia y adolescencia.

1. Los lazos sociales con los iguales se rompen y/o se ven amenazados.

El juego en la calle, en los patios de los colegios, en las urbanizaciones, en los parques, ofrecen a la infancia espacios espontáneos en los que los niños ponen a prueba sus propias capacidades y habilidades recién adquiridas y su capacidad de autonomía, con el uso de la bici, el saltar a la comba, jugar al balón, inventar bailes, juegos de roles.

El juego ha sido siempre la actividad princeps en la infancia, necesaria e imprescindible en el crecimiento saludable del niño. Se podría decir que es en el juego donde los niños aceptan mejor los límites, ponen a prueba identificaciones, fantasías y deseos. El juego por espontáneo que sea, trae consigo normas que organizan las relaciones en el grupo de iguales, por ejemplo, si forman un equipo de fútbol y uno es Ronaldo en el equipo, los demás tienen que jugar a ser otros futbolistas, con los que rivalizaran o cooperaran en el juego. Muchas veces esas normas son inventadas y consensuadas por los propios niños generando ellos un espacio de juego en las que está presente la renuncia y la frustración pero que te abren otras posibilidades de satisfacción y diversión. Todo esto que es una forma espontánea y natural de aprendizaje en la infancia se ha puesto en suspenso con el confinamiento.

Los parques cerrados, el no poder reunirse en la calle ha afectado en la organización y encuentros de las “pandillas” de adolescentes. Estos se han visto reorientados a encontrarse a través de plataformas digitales, justo en un momento social pre-pandemia



en el que los encuentros y los juegos online estaban generando preocupación en los padres y profesionales, por el tiempo excesivo que tanto niños como adolescentes pasan delante de dispositivos digitales en detrimento del encuentro físico con los otros.

D. Winnicott en “Realidad y Juego” (1971) dice respecto al juego: “lo universal es el juego, y corresponde a la salud. Facilita el crecimiento...conduce a relaciones de grupo...está al servicio de la comunicación con uno mismo y con los demás...es una experiencia creadora que necesita espacio y tiempo...para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer (en el mundo real en el mundo exterior)”.

“El juego compromete al cuerpo, debido a la manipulación de objetos externos, y por la propia excitación corporal (vinculada al juego)...permite el sentimiento del niño de que existe como persona... sentimiento de que existe como unidad autónoma”.

“Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, del juego al juego compartido y de éste a las experiencias culturales”.

“En esencia el juego es satisfactorio” se juega por placer, y esto se consigue cuando la ansiedad no es excesiva”.

De lo que dice Winnicott sobre el juego podemos resumir que los niños juegan por placer; el juego permite expresar emociones e integrar aspectos fragmentados del niño para sentirse uno mismo autónomo, con pensamiento propio; permite adquirir experiencias con el mundo externo, establecer lazos sociales, desarrollar distintos niveles de comunicación...La pandemia y sus restricciones han amenazado todo este proceso.

El compartir, que ha sido una enseñanza central en la infancia, en el ámbito familiar, en el escolar, deportivo, lúdico, social en términos generales, queda completamente prohibido. Compartir el balón, compartir una bolsa de chuches, intercambiar cromos para completar colecciones, prestarse las peonzas, han sido y siguen siendo actuaciones propias del mundo infantil que permiten a los niños y niñas establecer relaciones entre ellos, relaciones vivas llenas de emociones, de misterio, de preguntas, de rivalidades: hoy tengo la merienda mas rica, o el cromo mas difícil y lo llevo al colegio para enseñárselos a mis amigos y a los que no lo son.

Estas escenas son las que dan a los niños la posibilidad de tener la experiencia propia de salir al mundo, mas allá de su propia familia, a veces con éxito y otras sin tanto éxito. Son situaciones que permiten sentir experiencias de triunfo, pero también de frustración en ese intercambio con los iguales. Estas escenas que se pueden reconocer como propias de la infancia y tan necesarias para el crecimiento del niño y adolescente, desaparecen con la pandemia.

Hace años trabajaba con un grupo de niños y niñas

de 7/9 años. Había uno de ellos muy impulsivo, y con muchos problemas en la relación con los otros niños del grupo. Durante varias sesiones grupales, este niño se relacionaba con el resto del grupo a través de fastidiar y romper lo que los otros podían construir juntos. A su vez, esta relación de juego entre los demás miembros del grupo despertaba en el niño impulsivo, por un lado, sentimientos de rabia y conducta impulsiva, pero, por otro lado, observaba el juego del grupo con cierto interés y deseo.

En una sesión de grupo, de manera espontánea este niño trajo al grupo unos cromos. Los cromos le permitieron ir encontrando un lugar en el grupo y relacionarse con los demás niños. Enseñaba los cromos, los dejaba tocar, los otros niños trajeron sus cromos, cada uno enseñaban los suyos, este intercambio de cromos, presencialmente, con los otros niños permitió regular la impulsividad de las sesiones grupales y el poder ir aceptando las diferencias sin tanta hostilidad y mas tolerancia. ...esta posibilidad la desarticuló la pandemia.

2. Los lazos sociales familiares, también están bajo amenaza.

Las familias extensas, los abuelos, se quedan solos, en situación de gran incertidumbre para todos. Se habla de los abuelos y con los abuelos con los que muchos niños han compartido tiempo de cuidados, ahora sin poder acercarse a ellos. Y cuando se pueden visitar, darles un beso, abrazarlos supone un riesgo. Cuando la generosidad, el amor a los abuelos, el cariño y el mostrar afecto es un valor central en la crianza de los hijos, ahora en la pandemia se queda en suspenso.

3. Incertidumbre e intranquilidad en el seno familiar.

Los padres y madres son el soporte fundamental para el niño. La pandemia trae a las familias tiempos de incertidumbre e inestabilidad. La puesta en marcha de los Expedientes Reguladores Temporales de Empleo por la paralización de la economía y las actividades empresariales y comerciales, caen sobre las madres y padres que sostienen las familias. Algunos se quedan sin trabajo, o flota en el ambiente social la amenaza de poder quedarse sin trabajo. Por otro lado, he escuchado gente que decía que ha trabajado mas que nunca durante el confinamiento. Pensaba cuanto de ese exceso de trabajo no estaba relacionado entre otras cosas con conservar el puesto, la ansiedad e inseguridad ha sido un acompañante durante este tiempo.

Pero, además, todo este teletrabajo se realizaba en viviendas que no siempre estaban preparadas para ello. Los espacios disponibles no siempre han sido adecuados para todos, los medios y coberturas tecnológicas a veces resultaban insuficientes produciéndose ciertas disputas sobre quien es importante que tenga mejor cobertura en cada momento, ¿el padre/madre que trabaja? ¿el adolescente que tiene que conectarse en clase o para hacer un examen? Y ¿cuántas veces los padres estaban presentes en sus casas sin estar

presentes con sus hijos por el trabajo? El temor de los adultos por la incertidumbre e inseguridad en el futuro más inmediato trascendía en un clima familiar de tensión, frustración e impotencia. La invasión de Rusia a Ucrania ha venido a reactivar e incrementar todo esto, sin darnos un respiro...no vamos a tener calefacción porque el gas que consumimos es ruso, no habrá cereales porque todo viene de Ucrania. Los tiempos convulsos parece que han continuado en diferentes versiones.

4. Las normas de protección sanitaria se tambalean, mascarilla si, ahora no, vacunas buenas y menos buenas, las excepciones por salud, por edad...han desatado conflictos sociales también en el entorno infantil. Padres que discuten con las normativas de los centros escolares, niños que discuten entre ellos porque uno lleva mascarilla y otro no, han generado un clima de crispación y desconfianza que trasciende a la infancia.

La percepción del paso del tiempo no es igual en adultos, abuelos o niños y adolescentes. Tres meses de confinamiento estricto y casi tres años de restricciones diversas han afectado a las costumbres, hábitos, rutinas, formas de expresarse e incluso de relacionarse.

El niño que sale del confinamiento y retorna a la escuela no es el mismo niño, ha cambiado. EL cuerpo que se pone en juego en el retorno a lo presencial es un cuerpo desconocido para él mismo, con el que experimenta nuevas sensaciones, nuevas emociones, más control o quizá menos control y coordinación. Es un cuerpo por descubrir inicialmente, sin ese compartir con iguales, que tanto tranquiliza, sino más bien en soledad. Le toca mostrarse sin haber experimentado progresivamente con él, fuera del entorno familiar, sin saber cómo va a responder.

En la presencialidad, se hacen visibles los cambios; el niño que ya camina con soltura, el que ha dejado el pañal, el púber en el que se hacen explícitos los rasgos sexuales secundarios, estos cambios físicos suelen ir acompañados de otros, cambios de intereses en sus elecciones, en la de forma de vestir, de relacionarse o de formas de estar, sin saber cómo ponerlo en juego en presencia de iguales, o adultos quienes también pueden ser vividos con extrañeza. El descubrimiento del cuerpo en el propio niño, púber o adolescente se pone en juego en un contexto como venimos hablando de inseguridad, incertidumbre y cierta desconfianza por todo lo acontecido. La experiencia de cada niño o adolescente durante el tiempo de alarma sanitaria marcará la salida a la presencialidad de alguna manera.

Recuerdo un niño de 9 años con muchos miedos, y que no podía separarse ni de su madre ni de su padre. En los primeros meses de pandemia, uno de los abuelos fue ingresado y el padre de este niño tuvo que ingresar con él como cuidador. Finalmente, el abuelo falleció víctima de Covid, y el padre pese a contagiarse se recuperó en su totalidad. La pareja de padres en entrevista contaba el miedo y la angustia que pasaron en aquellas semanas, la enfermedad, por

un lado, el teletrabajo sin fin por otro y dos niños de 9 y 6 años en casa a los que atender, sin saber cuál iba a ser el final de aquella situación. Habiendo pasado el periodo de verdadero peligro ya y todos recuperados, el hijo no quería ir al colegio, no quería quitarse la mascarilla ni en su propia casa, no podía dormir, ante cualquier sensación corporal pedía a sus padres que le visitara un médico. En el colegio no permitía que se le acercara nadie, y se enfada con otros niños o niñas por no cumplir las normas sanitarias en la más absoluta totalidad. La salida al recreo estaba delimitada en el espacio por grupos de convivencia, si alguien se lo saltaba entraba en una situación de angustia que requería la atención del adulto. El malestar de este niño era más que evidente.

Por todo lo expuesto, quizá no debería sorprendernos que en el restablecimiento a la “nueva normalidad”, en el encuentro con los otros en el retorno a lo presencial, observemos en la población infanto-juvenil lo siguiente:

1. Mayor aislamiento social y disminución de interés por el afuera.
2. Disminución de la comunicación y del intercambio en general. Se hizo necesario buscar nuevas formas de comunicación y de expresión en la infancia que compromete la espontaneidad y la experimentación tan característica en la infancia. Los grupos de convivencia, los espacios delimitados en los recreos... son ejemplo de ello.
3. Refugio en las pantallas y en el mundo virtual que se construyen casi bajo el imperio de su propio deseo.
4. Aumento de inseguridades y temores en los niños, o, todo lo contrario: un retorno impulsivo y casi temerario como si nada hubiera ocurrido.

Todos estos comportamientos que preocupan, pueden entenderse como una respuesta a una situación social vivida con angustia y temor que también ha trascendido a la infancia. Todavía sorprende que los niños por pequeños que sean tengan su propia percepción de la realidad, su propia experiencia y por tanto también reaccionan ante ella, con sus propios malestares.

Pensar en todo esto nos ayuda a comprender al menos en parte el sufrimiento de la infancia en el momento actual y permitirnos un tiempo necesario para recuperar confianza...¡gracias!

\*Participación del Centro Hans en la escuelas de padres de Trinity College en noviembre de 2022.

**\*\*Sobre la autora:** Carmen de la Torre Gordo es Psicóloga, especialista en Psicología Clínica y Psicoterapeuta acreditada por FEAP. Ha trabajado durante 18 años en la administración pública con menores en riesgo y sus familias. Actualmente desempeña su labor de psicoterapeuta en el ámbito privado con niños adolescentes y adultos.

En su formación, hay que destacar formación en clínica psicoanalítica, en psicodiagnóstico: técnicas proyectivas, gráficos y Rorschach y en grupo operativo siguiendo el modelo de Pichon Rivière.

# ... Seguimos hablando de los límites \*

Marian Rosales Pajuelo \*\*

En las charlas que se dieron en el Trinity College, se pretendía transmitir de forma clara una serie de alineamientos psicoanalíticos sobre temas donde los padres habían mostrado un interés para luego abrir un espacio de preguntas e inquietudes con ellos.

Con dichos encuentros también pretendemos que los padres conozcan nuestra forma de pensar y el lugar que ellos ocupan en esta manera de plantearnos la crianza.

En la primera sesión realizada el 10 de diciembre de 2021, hablamos de las funciones maternas y paternas en la crianza de los hijos. La función materna que sostiene al bebé desde el nacimiento, lo alimenta, lo cuida. Ese vínculo tan especial que se crea, que es único en cada díada madre-hijo y que va a constituir un fondo de armario en la vida de la persona.

El bebé estará en un continuo de ilusión-desilusión. Cuanto más pequeño más cerca de la ilusión. Hay un autor, Daniel Stern, que destaca la importancia de ese espacio que se genera con las aproximaciones no con los aciertos plenos, no somos adivinos, es una relación que se construye genuinamente desde la persona de cada uno.

Esta díada será sostenida por la función del padre, que va a posibilitar que esta relación tan íntima y compleja se establezca, al igual que la sostiene, a su tiempo su función es fundamental para recordar a la madre que ella no es el hijo, y al hijo hasta donde puede llegar con su madre.

Plantecemos la importancia del no, y del equilibrio en la crianza entre el no y el sí.

En la segunda sesión, realizada el 25 de noviembre 2022, al plantearnos hablar de los límites, pusimos sobre la mesa que éramos conocedoras de las sensaciones de malestar que conllevaba dicha tarea. Palabras como frustración, impotencia, no saber, hastío... seguramente son las que más acuden a la mente cuando esta tarea se ha vuelto un campo de batalla. Les transmitimos que todas las acepciones anteriores había que conjugarlas con palabras como, creatividad, expansión, libertad, desarrollo... para así poder constituir el campo de juego donde lo permitido y lo prohibido están presentes y la articulación entre ambas se dará de manera única en cada persona.

Destacamos una serie de ítems evolutivos en distintas edades de desarrollo que nos parecieron útiles para conocer qué se puede esperar del niño en cada etapa, y qué características psicológicas aparecen, destacaré

algunos que dan cuerpo al tema del artículo, los límites estructurantes, límites para la vida.

La aparición del lenguaje en los niños de 18-24 meses va a producir ricas interacciones en la que los padres ayudan, estructuran y elaboran, respondiendo a la sensibilidad, los deseos y las capacidades del niño. El aumento de la capacidad móvil y física conduce a la necesidad de establecer límites, el niño puede hacerse daño y causar daños, también será el momento que la sociedad pide a los padres que empiecen el proceso de socialización del niño en serio.

En este periodo Daniel Stern nos va a hablar de la zona creativa de los límites, las zonas grises, en su libro "La constelación maternal".

El campo que se va definiendo entre lo que se permite y lo que se prohíbe irá definiendo los límites necesarios para que el desarrollo y sus potencialidades puedan desarrollarse. Para que esta potencialidad sea posible definir por donde se prohíbe, por donde se abre, es algo específico de los padres con sus hijos y en gran parte se trata de estar en las vidas de los hijos, conocerlos y desconocerlos, en compartir afectivamente con ellos la experiencia de vivir.

Es difícil poner los límites si no se juega con los hijos. No solo jugar a algo concreto, que también, porque ahí cada uno pondrá su sello, su estilo propio; jugar en el sentido de generar ese espacio de reciprocidad donde estén presentes semejanzas y diferencias. Jugar en el sentido de jugarla, ese espejo amodal que responde en un registro distinto, pero en sintonía con lo que el niño emite. Los límites van a ser estructurantes, van a custodiar el desarrollo del niño y que sus potencialidades se lleven a cabo.

Los límites se sostienen sobre el amor, o dicho de otro modo, el buen amor lleva implícito los límites. Son dolorosos para quien los pone y para quién los recibe.

- Los límites se generan desde el ofrecimiento del otro (hoy en día los padres proponen cosas, no se proponen a sí mismos). Todo esto en relación con que los límites estructurantes que protegen tienen que ver con hasta donde puedo llegar con el Otro, y hasta donde llego conmigo mismo. Es decir, se va constituyendo un campo de juego con el otro, donde las marcas que van quedando sobre el terreno de juego irá definiendo, transformando distancias, acercamientos-alejamientos en el vínculo.

- Los hábitos en la primera infancia preceden a los límites como lo detalla Miriam Botbol en su libro. "El



orgullo de descubrir 3-6 años”. El arte de permitir y prohibir se basa en la complementariedad entre limitar adecuadamente la conducta infantil y el aprendizaje de nuevos hábitos de comportamiento y relación.

- Los premios y castigos pueden funcionar como marcadores de límites, pero es más importante dar la oportunidad de reparar. Hacer algo distinto irá constituyendo las bases para que el super yo sea una estructura protectora que permita que se pueda transformar el error cometido, hecho fundamental que enmarcará la experiencia de una identidad dinámica, no cosificada por carteles de bondad y maldad.

En el trabajo con padres nos acompañamos de autores de otros campos, pedagogía, sociología, que consideramos que especifican o aterrizan planteamientos psicoanalíticos.

Por ejemplo, de la mano de Francesco Tonucci, pensador, psicopedagogo y dibujante, nos adentramos un poquito a través de sus dibujos en la mirada del niño con ilustraciones de su obra “40 años con ojos de niño”. Su humor agudo ayuda a generar un clima de trabajo cercano sobre conceptos arduos.

La importancia de escuchar al niño y desde un lugar adulto dar una respuesta a esa mirada, a esa necesidad.

El economista y profesor de Sociología Salvador Cardús, nos plantea en su libro “El desconcierto de la educación” que, si los padres no cogen las riendas de la educación de sus hijos, otros u otras cosas las harán, abriéndose el campo de los riesgos que un niño o un adolescente puede correr hoy en día.

Es decir, en el tema de los límites los padres son los protagonistas, los libros pueden ayudar, si no se convierten en el objetivo a cumplir. Es un saber de sabor de cada padre con su hijo, donde lo que se entiende,

se transmite de forma personalizada. Transmitir esta apasionante tarea y legitimar ese lugar, que muchas veces queda camuflado con recetas, teoría famosas, y cuestiones más complejas, como sin lugar a dudas el lugar que ocupa ese hijo en cada padre, que, en este artículo, ni en la sesión pudimos desarrollar.

El desconocimiento del desarrollo de los niños y adolescentes es un motivo por el que a veces los padres son espectadores de situaciones donde no saben como situarse y lo traducen de forma errónea. En el espacio que posteriormente se crea con ellos, nos transmitieron su sorpresa ante algunos hechos del desarrollo que destacábamos, que para ellos no era significativo, como fue el tema del pudor.

El tema de las nuevas tecnología también fue un tema princeps en las preguntas que planteaban los padres.

En nuestra exposición nos servimos de la valiosa aportación de Serge Tisseron, médico, psiquiatra, psicoanalista, miembro de la Academia de las Tecnologías.

Creador de la regla “3,6,9,12”, da pautas a padres para que los niños puedan utilizar las pantallas, aprendan a usarlas y a prescindir de ellas. Este autor orienta a que los padres hablen mucho con los niños para poner palabras sobre las experiencias que van adquiriendo.

Encuentro muy enriquecedor presentar a los padres profesionales que se dedican a investigar con el objetivo de hacer más placentera la crianza. Psicoanalistas que editan libros, artículos que les pueden ayudar a entender, a generar un marco donde poder moverse con libertad, donde el psicoanálisis aparece muy cerca de las necesidades de los padres en un tiempo donde la forma de crianza ha cambiado radicalmente en muchos aspectos.

### Dialoguemos en familia...

- Cenemos juntos, sin televisión, ni tablet táctil, para poder conversar. Está demostrado que este no es el mejor indicador de buenos resultados escolares y de la integración social futura de un niño.
- Dar prioridad a una colección de dvd's donde el niño pueda elegir antes que la televisión. La duración es limitada y podrá mirar una y otra vez la película hasta que la entienda correctamente.
- Priorizar siempre las pantallas compartidas que las solitarias. Por ejemplo, hacer habitual el ver una película con vuestros hijos aunque sea difícil controlar su uso.
- Para evitar que nuestro hijo se sienta dueño de una consola o de una tablet, aunque sea difícil de controlar los usos, debemos decretar que todas las pantallas son de la familia. Si tiene hermanos hacer un plan de su utilización. Así aprenderán a organizarse juntos.
- Para el teléfono móvil, decidamos un lugar donde todos los miembros de la familia lo dejen, a la hora de comer y por la noche, a partir de una cierta hora. ¡Esto evitará al adolescente la tentación de dormir con el suyo!

### CRECIENDO CON DISPOSITIVOS DIGITALES

<p><b>Antes de los 3 años</b> Tu hijo necesita encontrar sus referencias y descubrir sus sentidos contigo.</p>	<p><b>De los 3 a los 6 años</b> Tu hijo necesita descubrir sus capacidades.</p>	<p><b>De los 6 a los 9 años</b> Es importante que tu hijo descubra las reglas del juego social.</p>	<p><b>De los 9 a los 12 años</b> Tu hijo necesita explorar la complejidad del mundo.</p>	<p><b>Después de los 12 años</b> Tu hijo se aleja cada vez más de los códigos de la familia.</p>
¡Jugad, hablad, apagad la tele!	Limitad las pantallas, compartidas, hablad de ellas en familia.	Creed juntos con las pantallas, explicale lo que es internet.	Enseñale a protegerse y a proteger lo que comparte.	¡Debes estar presente! Todavía te necesita.

## Las pantallas adaptadas a cada edad

### Antes de los 3 años

Jugar con tu hijo es la mejor forma de favorecer su desarrollo.

Son mejores los cuentos que leemos juntos, las canciones infantiles y los juegos que nos permiten compartir las pantallas.

La televisión encendida perjudica los aprendizajes de tu hijo, incluso si no la mira.

Jamás tener tele en la habitación.

Las herramientas tecnológicas siempre acompañados, por el único placer de jugar juntos.

### De 3 a 6 años

Establecer reglas claras sobre el tiempo de uso.

Respetar las edades indicadas para los programas.

La tablet, la televisión y el ordenador en el salón, nunca en la habitación.

Prohibir las herramientas numéricas durante las comidas y antes de dormir.

Pondría no utilizarlas nunca para calmar a mi hijo.

Jugar juntos es mejor que jugar solo.

### De 6 a 9 años

Determinar reglas claras sobre el tiempo de uso y hablar con él de lo que ve y lo que hace.

La tablet, la televisión y el ordenador en el salón y nunca en la habitación.

Configurar la consola de videojuegos.

Hablar del derecho a la intimidad, del derecho a la imagen y de los tres principios de internet:

- 1) Todo lo que se publica es de ámbito público.
- 2) Todo lo que se publica quedará eternamente.
- 3) No debemos creer todo lo que nos encontramos.

### De 9 a 12 años

Determinar con mi hijo la edad a partir de la cual tendrá un teléfono móvil.

Tiene el derecho de consultar Internet, pero decidir si es solo o acompañado.

Decidir con él el tiempo que va a dedicar a las distintas pantallas.

Hablar con él de lo que ve y lo que hace.

Les recordar los tres principios de internet.

### Después de los 12 años

Mi hijo puede consultar internet solo, pero debo decidir con él los horarios que debe respetar.

Hablamos juntos de las descargas, los plagios, la pornografía y el acoso.

Por la noche cortamos el wifi y apagamos los móviles.

Me niego a ser su "amigo" en las redes sociales.

Terminamos la sesión transmitiendo que "El amor es dar lo que no se tiene a quien no lo es". Como broche al planteamiento de que no hay certezas, terreno asegurado en el campo de la crianza y de los límites.

### Bibliografía

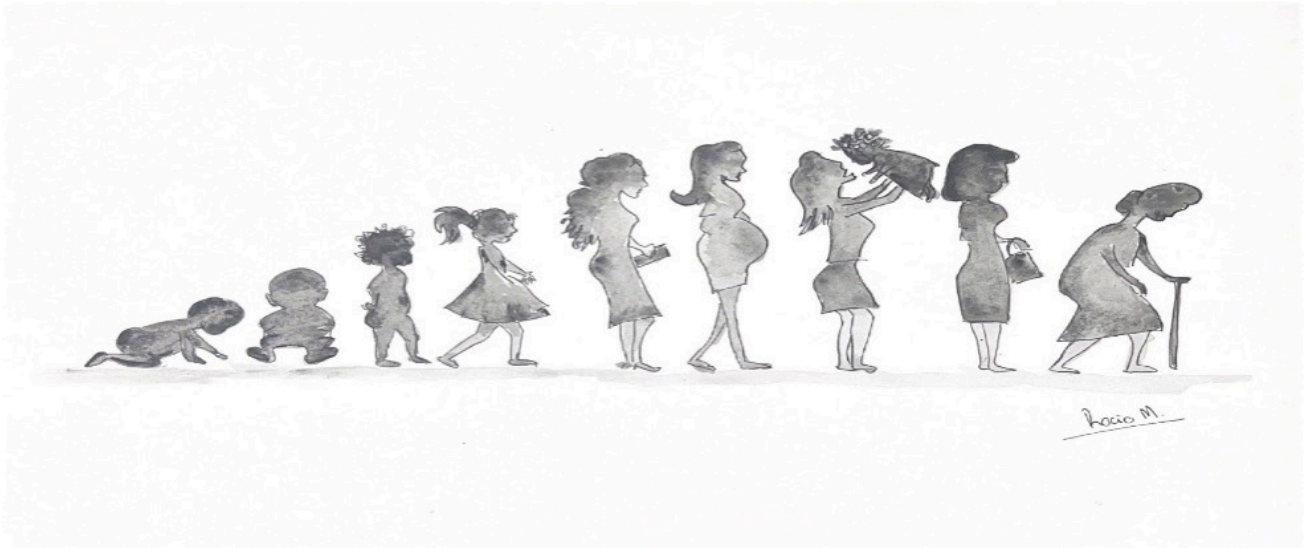
- Stern, D. 1997. *La constelación maternal*. Paidós.
- Tisseron, S. 20018 .3,6,9,12 *Apprivoiser les écrans et grandir*. Erès

Participación del Centro Hans en la escuelas de padres de Trinity College en noviembre de 2022.

**\*\*Sobre la autora:** Marian Rosales Pajuelo es Psicóloga General Sanitaria. Psicoterapeuta acreditada por Feap y Efpa (la europea del Cop). Puesta en marcha del CAT de Aranjuez donde ejerció como Coordinadora y Psicoterapeuta de niños y familias.

# ¿Cómo pensar el duelo?

## Construyendo puentes hacia la vida. \*



Celia Bartolomé y José Antonio Alonso Lusarreta

Ilustración: Rocío Mallo\*\*

¿De qué hablamos realmente y a qué nos referimos cuando hablamos de duelo?

Parece que lo identificamos con una gran tristeza, pero realmente, ¿qué es aquello que lo está produciendo? ¿Una pérdida, una separación, una renuncia, una falta, una no aceptación?

Quizá todos los términos mencionados se anudan en un denominador común que podría cristalizarse en algo que nos atraviesa como personas y como psicoanalistas en la clínica cotidiana: la pérdida de una relación objetal.

Quisiéramos mostrar que no es posible vivir ni desear sin la confrontación directa del sujeto con algo que pierde. La cuestión es ¿Qué hacemos con las pérdidas que se nos presentan a lo largo de nuestra vida? ¿de qué tipo de pérdidas hablamos? ¿cómo transitamos ese camino y cómo lo tramitamos psíquicamente? ¿cómo afrontamos el desafío de vivir tras la pérdida de un objeto amado en la sociedad actual?

Con el fin de reflexionar sobre el tema, citaremos algunos autores.

Freud en *Duelo y melancolía* (1915) diferenció ambos conceptos, presentándonos que no hay duelo sin tristeza y sin dolor psíquico, pero sí puede haber duelo

sin melancolía, siempre y cuando la sombra del objeto perdido no sepulte al yo.

Los rasgos conferidos al objeto perdido de amor son privilegios narcisistas. El principio de realidad nos muestra que el objeto está perdido y que es necesario retirar la libido de ese objeto. El sujeto deberá a través de una serie de “combates” particulares disolver, elaborar cada recuerdo, cada esperanza a través de la cual la libido está ligada al objeto.

Una vez que este trabajo largo y difícil se concluye, el objeto podrá ser sustituido, la movilidad completa de la libido es recuperada y el yo se muestra de nuevo libre y desinhibido.

Lacan planteará que no se trata únicamente de hacer una sustitución del objeto perdido, sino de ubicar el duelo entre la pérdida y la falta, con el fin de que haya un empuje pulsional que ocupe una función lógica en la causa de deseo y en el fantasma del sujeto.

Nos es relevante nombrar aquí a Arminda Aberastury, la cual dejó un legado incuestionable en el Psicoanálisis con niños y adolescentes.

Ella, para referirse al duelo hace referencia a los «duelos de la adolescencia normal». El duelo por el cuerpo del niño que comienza a cambiar en la pubertad, la

pérdida de aspectos del orden de lo identitario infantil, cambios en la relación con los padres de la infancia, abrochándolo así con el temor a la pérdida de lo conocido.

En las diferentes etapas evolutivas y concretamente en la infancia y en el proceso adolescente que, como sabemos, marcan un hito en la construcción de nuestra subjetividad, se conjugan diferentes pérdidas, separaciones, renunciaciones, la llegada de algún hermano que cambiará el mapa familiar... Nombraremos aquí algunos momentos importantes.

En el curso de la vida, habrá que ir transitando por situaciones de renunciaciones y pérdidas.

El duelo forma parte de la vida, no es sólo la pérdida por un ser querido (muerte, abandono etc...)

Desde el mismo momento en el que nacemos, con esa ruptura del cordón umbilical que precipita al bebé a un "vacío" la madre tendrá que sostener a su hijo, pero también tendrá que renunciar a una completud conformada por la unidad entre el bebé y su madre previa al nacimiento.

El proceso del destete es otra renunciación para ambos.

Seguirá la etapa de la infancia donde el infans se irá haciendo cada vez más autónomo.

La triada edípica también está atravesada por el duelo, donde habrá un pasaje de la sexualización de los padres a la desexualización, y la omnipotencia de éstos tendrá que ir cayendo a través de una serie de avatares del niño y de la niña para incorporar a sus progenitores como objetos de identificación.

En el proceso adolescente, se tendrá que producir una renunciación a los padres de la infancia para poder llegar a ellos como adulto. Esto favorecerá que el adolescente encuentre en su grupo de iguales un lugar identitario donde podrá relacionarse resignificando a la vez toda una historia de relaciones infantiles que promoverá una salida a la exogamia.

Para poder elaborar una pérdida, para renunciar a algo, el sujeto tiene que transitar como decíamos anteriormente por un complejo camino, donde dicha pérdida debiera arrancar el motor de poder investir

libidinalmente un objeto externo diferente en forma, pero con características similares en el orden simbólico con el objeto perdido.

En este proceso pueden aparecer sentimientos de falta de lealtad hacia aquello que hemos perdido, los cuales pueden llevar a un sentimiento de culpa. Aquí, la pena y la tristeza aplacarán a un posible superyó culpabilizante y el sujeto podrá elaborar con mayor facilidad el proceso de duelo.

El propio psicoanálisis es una experiencia en la que se atraviesan diferentes duelos.

Duelo por los ideales de normalidad y felicidad, duelo del ideal de la relación sexual, de la posibilidad de complementarse con el otro, duelo de la verdad como objeto certero.

No hay que obviar los momentos sociales que estamos viviendo, una sociedad donde pareciera que no hay cabida al sufrimiento, lo que prima es la inmediatez, el individualismo, la poca tolerancia a la frustración y las fórmulas mágicas.

Cuando nos adentramos en el trabajo clínico con los pacientes, nos encontramos con diferentes particularidades del sufrimiento psíquico propias de la individualidad del sujeto.

Deberemos tener en cuenta en nuestra escucha aquello que no obture la capacidad deseante y que pueda hacer un llamamiento a algunas preguntas a nuestro juicio importantes: ¿Qué es aquello que tanto dolor le produce al paciente? ¿a qué le cuesta tanto renunciar?

En la medida que podamos enfrentarnos a las diferentes vicisitudes de la vida que irán surgiendo, será posible elaborar el proceso de duelo. En caso contrario, sería empeñarnos en permanecer en un imposible.

Para concluir, nos parece importante señalar que es necesario articular y ubicar nuestra escucha en la superposición entre los duelos que se nos imponen en la sociedad actual y aquellos que se ordenan en la experiencia de la cura psicoanalítica.

El trabajo del duelo elaborado y asumido corresponde a la asunción de la castración.

## **\*\*Sobre los autores:**

**Celia Bartolomé Sacristán;** es licenciada en Psicología. Psicóloga psicoanalista. Psicoterapeuta de niños, adolescentes y adultos. Miembro asociado de la Asociación escuela de clínica psicoanalítica de niños y adolescente - AECPPNA. Psicoterapeuta del Centro de Atención psicológica Hans de AECPPNA. Participante del grupo de Investigación y Estudios de Hans de AECPPNA.

**José Antonio Alonso Lusarreta;** es Psicólogo General Sanitario. Psicoterapeuta acreditado por FEAP Miembro del Centro Hans de AECPPNA.

**Rocío Mallo (Ilustradora);** es Psicóloga Sanitaria, formada en clínica psicoanalítica con niños, adolescentes y el trabajo con padres.



## La amistad en las infancias. Una experiencia fundante.

Esteban Levin.

Ed. Noveduc.  
Dic. 202



*“La verdadera amistad llega cuando el silencio entre dos transcurre amenablemente.”*

Erasmus de Rotterdam.

### Sobre el libro:

Buenas noches a todos y bienvenidos a la presentación en AECPPNA del libro *La amistad en las infancias*. Una experiencia fundante de Esteban Levin. Compartiremos esta mesa Candela Sánchez, Joseph Knobel, Esteban Levin y Edith Bokler

Joseph Knobel Freud. Psicólogo Clínico-Psicoanalista. Miembro fundador y Docente de la ECPNA. Presidente de la Sección de Niños y Adolescentes de la FEAP. Autor de diversas publicaciones.

Lic. Candela Chávez. Especializada en Clínica de primera infancia en la escuela de Esteban Levin. Miembro del equipo INFAN, espacio terapéutico en Santiago del Estero-Argentina. Miembro del Fórum Infancias Santiago del Estero. Maestranda en Salud familiar y Comunitaria.

Esteban Levin, y cómo él se describe. Inquieto. Jugaba con pasión a pescar pececitos de colores y burbujas de detergente. Siempre que podía, se escondía. Garabateaba puertas, paredes y escaleras. Fanático del chocolate blanco y las salchichas. Jugador empedernido de la pelota en la calle. Creador de chistes malos. Inventor de palabras desconocidas. Además, es Licenciado en psicología,

psicomotricista, psicoanalista, profesor de educación física, profesor invitado en universidades de nuestro país y del extranjero. Autor de numerosos artículos en diversas publicaciones especializadas nacionales e internacionales, y libros.

En este lugar de amistad y hospitalidad que es Aecpna me toca abrir, ser el prólogo de este encuentro. Escribió M. Benedetti en su poema, Hagamos un trato: Compañera, usted sabe que puede contar conmigo. No hasta dos o hasta diez, sino contar conmigo.

La amistad es ese trato, esa alianza sin números y sin cuentas que hacemos para atravesar juntos un tiempo que necesita existir por fuera de los relojes. Es ese tiempo en el que vivimos la infinitud de la alegría del encuentro desde el reconocimiento de nuestra común finitud. Con los amigos compartimos gerundios. La amistad es un ir siendo, descubriendo, jugando, pensando, construyendo.

La amistad se vive, se cuida, pero también se lee en poesía, en prosa o en el diario íntimo de algún adolescente. Está en la pintura, en el teatro, en el cine. Si me dan a elegir, para mí: *Dersu Uzala*, de Akira Kurosawa. Pero la amistad no está solo en la vida y en el arte, también está en la filosofía que es en esencia filos amistad. Aristóteles la considera “...la cosa más

necesaria de la vida". Erasmo de Rotterdam, Voltaire, Montaigne, Spinoza, Nietzsche y más cerca Blanchot, Agamben, Derrida y otros también la han pensado. Este último, en su libro Políticas de la amistad parte de las enseñanzas aristotélicas, que plantean la amistad como un sentimiento que conviene entregar antes de que alguien lo haga a nosotros, para enlazar con los griegos que afirman que no hay amistad estable sin confianza, pero no hay confianza sin el tiempo... y así discurrendo entre definiciones ontológicas llega hasta Nietzsche que en Así habló Zaratustra, afirma que "amigo" es "sinónimo" de hermano, y no precisamente por la cuestión sanguínea sino porque la amistad supone una cierta ruptura de la igualdad que si bien da lugar a un reconocimiento recíproco, supone una exigencia de interrupción de toda fusión o confusión entre uno y el otro, y que a semejanza de lo fraterno contiene el amor y la crispación. La filosofía ahonda en la figura del amigo, desde múltiples perspectivas, nos habla de lo complementario o lo suplementario, o siguiendo ideas de Spinoza para quien la amistad es la que produce en su atravesamiento movimientos potenciadores, o despotenciadores.

Ahora bien, el estudio de la amistad es un terreno poco transitado por el psicoanálisis, aunque haciendo memoria los orígenes del psicoanálisis no pueden pensarse sin Freud escribiendo y compartiendo hallazgos y dudas con su amigo Fliess. Freud al igual que Nietzsche la vinculó a lo fraterno. Más adelante Lacan afirma que amistad es aquello que permite soportar algo intolerable. Amigos, son los que mantienen con uno esa "extranjería común" que permite soportar lo insoportable del Uno. Está también quien piensa que además del Complejo de Edipo, hay que hacer lugar al Complejo Fraterno. Pero lo cierto es que se la ha estudiado en el campo de la adolescencia o de la adultez. El territorio de la infancia ha sido poco explorado, hasta hoy. Esteban en Amistades en las infancias ha situado esa experiencia en su lugar de origen, y ese es para mí el hallazgo originalísimo del libro.

La amistad señala Sara de Moscona, es un acto íntimo que difumina las fronteras entre el tú y yo, es un acto de elegir y ser elegido. Una intimidad ( que es el juego entre el dentro-fuera, por excelencia) instituyente y constituyente que genera un vínculo de alianza libidinal, pero que aún en su solidaridad deja algo velado. Un enigma, un umbral inaccesible, pero en el que habitarán coincidencias y discrepancias tan necesarias para el armado de los procesos de subjetivación, construyendo de esta manera espacios que permitirán ampliar los territorios existenciales. Amistad es para ella un nosotros del cual emerge pensar en diferencia. No puedo evitar preguntarme , cuando digo palabras como territorios, existencias, diferencias cual habrá sido la experiencia de amistad en la infancia de algunos políticos que hoy y ayer gobiernan el mundo.

En otro libro dedicado a la amistad: Amistad, una hermandad elegida, L. Kancyper, despega lo fraterno de la concepción del amigo al que describe como "ese otro sí mismo exógamo y auxiliar" que resulta

relevante en la estructuración del aparato psíquico. En su función de objeto interno auxiliar y complementario de las instancias psíquicas, y desde un trabajo identificatorio con el otro y desidentificatorio con los objetos originarios, la amistad prepara el camino para el desasimio de las figuras parentales que según Freud (1908) es "una de las operaciones más necesarias, pero también más dolorosas del desarrollo humano". El amigo es un aliado que hospeda y acompaña ese devenir. Amigo es un otro Yo estructurante que reconoce y consiente las diferencias que se recortan de lo semejante, reforzando la identidad e introduciendo la posibilidad de cierta separación, ese "entredos", tan presente en el texto de Esteban. Amigo que en un diálogo de recíproca hospitalidad introduce la fuerza de un deseo... dirigido hacia lo desconocido, hacia lo nuevo, ofreciendo a su vez confianza, anclaje y descanso.

En el libro que hoy nos reúne se hace evidente esa hospitalidad del encuentro, ese con-sintiendo, compartiendo el trabajo analítico, que Esteban despliega con cada uno de sus pacientes y sus padres, y que me recuerda lo que Zygouris nombra transferencia horizontal, que es todo aquello que pertenece a una realidad lúdica, y que no puede ser soportado desde una relación de pura verticalidad. Lo que ella refiere surge en la entridad, en presencia, en un vínculo vivo, como dos compañeros-cómplices en la aventura analítica.

Muchos de nosotros hemos participado en dos intensas tardes de sábado de un Seminario llamado La Clínica infantil. Potencia. Ficción. Metamorfosis, y que más que un seminario resultó una travesía, a la que Esteban nos lanzó, como en ocasiones se lanza junto a sus pacientes a viajes inédito, a través del pasillo del edificio de su consulta, hasta el portal, e incluso a la acera. La experiencia del Seminario encarnó el libro que hoy nos convoca.

Es un libro conmovedor. Pero no en el sentido sentimental de la palabra, que sí también, sino por lo que aprendimos estos días. Esteban nos decía: Jugar, jugarse, dejarse jugar por el otro como lo más esencial para la experiencia infantil y para fundar lo comunitario. Y entonces: Mover, moverse, ser movido por el otro, ¿será esto último ser movido por el otro el con-moverse? El libro va de agitar nuestro pensamiento, de moverlo, de cambiarlo de enfoque, de perspectiva. Para no permanecer en el mismo pensamiento, o indicación del canon, o de la doctrina.

El libro va de poner las cosas del revés, patas para arriba, de entrar en el Reino del revés como en la canción de María Elena Walsh. Este libro, que no tiene derecho ni revés, que se lee desde un lado, o desde el otro, que tiene dos páginas 40, la 40 T y la 40 P, que una está arriba, y otra está abajo. Continente y contenido, interior y exterior, adentro y afuera, consonancia y disonancia, pliegue y despliegue, pares que Esteban trae en reflexión y en con-vivencia. Un libro que es, además la puesta en acto de la concepción del "entredos" y que crea nuevas perspectivas sobre

lo fecundo y fundante de la amistad. Son muchos los paralelos que encuentro entre lo que produce la amistad en las infancias y nuestra amistad con los libros, y con este en particular. La amistad de y con los libros es la que reúne en un espacio tiempo al escritor y al lector con una propuesta de emprender un viaje, ya sea sosegado o inquietante pero siempre transformador.

Esteban nos propone una clínica que se dirige a lo singular del niño que sufre / para salir en su rescate de la única manera posible, en la relación. No muchos terapeutas se atreven a acomodar sus sentidos, su cuerpo, sus gestos, a lo incomprensible, a lo locura del amor por el otro que sufre, sin perder ni la compostura y el Norte, ¿o no? Una clínica de afectos y efectos como la amistad en sí.

Mientras leía el libro, pensaba que por una parte en la amistad está el afecto movilizador, marcante, desde la dimensión social (deteneos, por favor, en un capítulo delicioso que le dedica a las cavernas rupestres de Lascaux). Es en esa amorosidad cálida y afectante que habita, en germen, nuestro destino como comunidad, como humanidad, el Yo y el nos-otros. Es en esa experiencia íntima, personal, individual que se constituye en y para lo colectivo, donde se nos juega un destino de integración, de inclusión, o de compasión diría Esteban.

Pero me siento desconcertada cuando a pesar de mi insistente optimismo en el otro y en el valor de lo común siento que un fantasma plagado de atrocidades recorre el mundo: guerras y terrorismos de todo tipo y tantos otros conflictos exentos de compasión. ¿Que nos pasa como comunidad para que se expandan en el cuerpo social unas “células malignas” que llevan al sectarismo, a la no aceptación de la diversidad, a nacionalismos extremos, dañinos? A un no saber coexistir desde las diferencias, las disparidades de cualquier tipo: raciales, religiosas, de género, de condición mental o física. ¿Dónde se perdió esa potencia del encuentro con el otro como una experiencia fundante de algo que no supone propiedad, ni prevalencia, ni superioridad? ¿Dónde se va el don, de ese donar que Esteban nos subraya como elemento distintivo y co-incidente con el deseo de desear? ¿Qué acontece tras las infancias que no siempre, pero más a menudo de lo que desearíamos, no hace posible para muchos asumir que tener en común lo distinto es apasionante y amoroso, que un “choque” de fuerzas puede no engendrar violencias destructoras o alienantes? Que la relación

es un modo de existencia, pero que debe ser plural, creativa, plástica, hospitalaria, tierna y solidaria.

Hasta aquí parte de lo que el libro me evoca, me interroga, aun con las necesarias, pero pequeñas discrepancias. Sé que este libro nos importa porque nos habla de una clínica renovada, sensible, de palabras y gestos que nos convocan a algo del orden de lo insólito, de lo inesperado que nos resitúa en nuestras consultas. Es incluso el primer libro de psicoanálisis que en un párrafo me llenó los ojos de lágrimas, página 40 P, el “Pin” del papá de Pedro en la primera entrevista. El modo en que Esteban escucha, rescata y pone en valor su relato, la narración de cómo le afecta y de cómo le servirá de guía para su posterior encuentro con Pedro.

Ya solo os queda leerlo y subir, junto a Esteban, a sus pacientes y/o sus padres, por la escalera o ascensor de su consulta, en un viaje intrépido, chispeante, tierno, plagado de aventuras y derramando una energía infinita que convierte ese sencillo recorrido en una experiencia del “entredos”, en la que si nos dejamos tocar (y cuanta importancia tiene el “toque”) no saldremos igual después de su lectura.

Hoy, con la presentación de este libro acogemos en AECPPNA, este desparramo vital que se organiza en un texto que nos orienta y acompaña como clínicos, porque este juego tan serio y gozoso del pensar, es un impulso para conseguir que nuestro acogimiento del padecer de nuestros pacientes nos dé más esperanzas para conseguir un cambio psíquico. Y como nos dijo Esteban la semana pasada, que no solo “se piensa y escribe con otros”, sino que “se escribe para dar cuenta de las locuras que hacemos”.

Edith Bokler

Psicóloga sanitaria. Psicoterapeuta de niños, adolescentes y familias. Ex Miembro del Equipo del Hospital de día Infanto-Juvenil de Leganés. Docente y miembro de la Junta directiva de AECPPNA. Miembro del Fórum Infancias Madrid.

Presentación en Aecpna el 28 febrero 2023

## Bibliografía

- Agamben, G. *La amistad (2018) Revista de psicoanálisis. En el margen.* [Ver aquí](#)
- Kancyper, L. *La verdadera amistad llega cuando el silencio entre dos transcurre amenamente* (2013). [Ver aquí](#)
- Lydynia de Moscona, S. *La amistad, una paridad en diferencia* (2021) Revista Científica de acceso abierto APDEBA Vol XLIII nº 1y2. [Ver aquí](#)

Edith Bokler

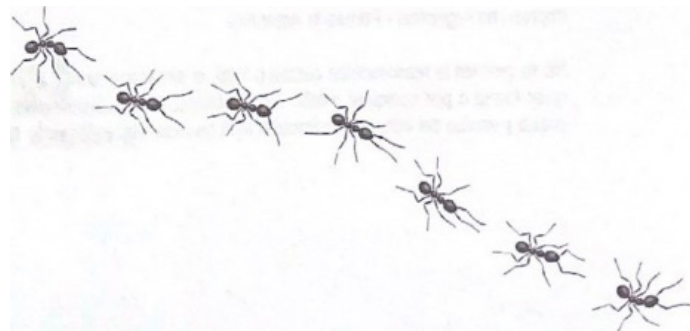
Presentación en Aecpna el 28 febrero 2023

## Recorrido teórico

Cuando un niño o niña sufre, lo primero que se afecta es la relación con los otros: con su familia, docentes, amigas, amigos y la comunidad. La experiencia fundante de la amistad en las infancias nunca se posee, no es propiedad de nadie; lo que tiene en común es lo distinto, lo diferente y dispar, que causa el deseo de desear. La amistad en la infancia es del orden del don; pertenece a esa lógica inconsciente, mucho más constituyente que constituida

Los pequeños confían en sus amigos, los invisten de complicidad, crean gestualidades secretas que comparten, se abren y se expanden a la compasión de la amistad. Cuando, por alguna razón, no pueden o les resulta arduo tener amigos, la dificultad con la que se encuentran es la imposibilidad de recibir o donar al otro, y aparece la angustia sufriente que se dramatiza a través del cuerpo y los síntomas de la vida.

¿Es posible la existencia de una comunidad sin el sentimiento de intimidad, compasión y amistad?

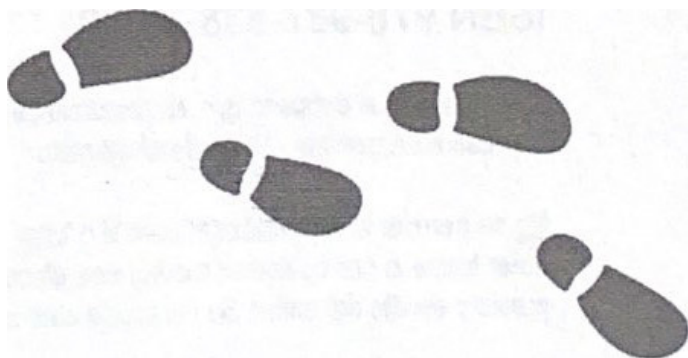


## Recorrido práctico

No hay constitución subjetiva sin lazo social. Nos referimos a la amistad y lo comunitario en las infancias para mantenerla viva, no para saber acerca de ella, pues es una experiencia fundante, originaria y original, no anticipable, dispar y plural, mucho más constituyente que constituida. El acontecimiento de la amistad tiene que realizarse, no solo decirse.

La originalidad y la esencia de los amigos y amigas se expresa en la intensidad de un espacio impar, que dona el tiempo a la generación de deseos, amores, rivalidades, placeres, frustraciones y vivencias en los que se subrayan la mezcla, la metamorfosis y el choque de fuerzas inclasificables de la comunidad. La experiencia amistosa en la niñez no es del orden del tener, sino de la curiosidad, la intimidad, la desposesión y la existencia.

¿Qué sería de una infancia sin amigos y amigas?





## Índice parte teórica

INTRODUCCIÓN	7 T
<b>CAPÍTULO 1. Nacimiento: amistad, subjetividad</b>	
El destino de la amistad	12 T
La caricia del origen: la pulsión del toque	14 T
El ritmo prematuro: pliegue y despliegue	16 T
Resonancia pulsional de los amigos	18 T
La experiencia de la amistad. Hacer uso de la imagen del cuerpo	19 T
Tomar, vestir, invertir un objeto... ¿para hacer amigos?	21 T
<b>CAPÍTULO 2. La relación del niño. Entre el mundo, las cosas y los amigos</b>	
¿Para qué juegan los niños y niñas entre sí?	24 T
Entre lo individual y lo colectivo: amigos y amigas	28 T
<b>CAPÍTULO 3. La plasticidad de lo comunitario en las infancias</b>	
Inscripción y excripción de lo social en las infancias	34 T
Ser y realizarse con los demás	36 T
La intimidad, junto a otros	38 T
Entre amigos y amigas. Lo colectivo	39 T
<b>CAPÍTULO 4. Amigas y amigos imaginarios</b>	
Imaginarios amigos	44 T
Amistad, anamorfosis y cenestesia	46 T
La imagen del otro, del cuerpo, del nos-otros	48 T
La comunidad de las amigas y amigos imaginarios	49 T
El sinsentido del tiempo entre amistades	51 T
<b>CAPÍTULO 5. Amigas y amigos virtuales: ¿una relación posible?</b>	
Amistad... ¿digital, virtual, real?	56 T
La herencia y el prójimo. Movimientos de descendencia y ascendencia	59 T
La sensibilidad del toque digital: ¿dónde están los amigos?	65 T
Amistad, curiosidad e inteligencia artificial	67 T
Acerca del nacimiento de la amistad en la humanidad	69 T
<b>CAPÍTULO 6. Descubrir el mundo entre amigos. Lo comunitario.</b>	
Entre juguetes, jugadores y amigos	74 T
La realización de la amistad en primera infancia	76 T
Curiosidad: clínica, familia, escuela	80 T
La secreta compasión de la amistad	82 T
BIBLIOGRAFÍA	

## Índice parte práctica

INTRODUCCIÓN	7 P
<b>CAPÍTULO I. ¿Tiene amigos el cuerpo?</b>	
La experiencia ficcional de la amistad	14 P
Claudia entre amigos: la inclusión como experiencia	21 P
<b>CAPÍTULO II. La amistad frente a los diagnósticos</b>	
Andrés y la experiencia de la curiosidad	30 P
<b>CAPÍTULO III. Crear amigas y amigos para jugar</b>	
Pedro humaniza la enfermedad	40 P
<b>CAPÍTULO IV. Amistad, integración, escolaridad</b>	
Martín no encuentra amigos para jugar	48 P
Del desborde del diagnóstico a la legalidad de la existencia	53 P
<b>CAPÍTULO V. La conquista de la amistad</b>	
Felipe, ¿puede jugar con otros?	58 P
<b>CAPÍTULO VI. Qué sería de la niñez sin amigos</b>	
La imagen del cuerpo en juego	64 P
<b>CAPÍTULO VII. La comunidad de lo diferente: los amigos</b>	
Hospitalidad y amistad. Alojar la incertidumbre	74 P
<b>CAPÍTULO VIII. Amistad: rescatar al sujeto a través de la virtualidad</b>	
La gestualidad en la complicidad secreta	84 P

# Salvador Dalí: Autotestimonios sobre su mitopoyético narcisismo.

Alba Gasparino.

Ricardo Vergara Ediciones. 2023



## Sobre el libro:

Salvador Dalí, uno de los más importantes artistas plásticos del siglo pasado, es un ejemplo de cómo una situación traumática, en este caso muy precoz, puede ser el fundamento de una producción creativa y de carácter polifacético, lo cual, según sus autotestimonios, están reflejados en varios libros. Mucha de su extensa obra literaria es netamente autobiográfica y comenzó a redactarla en los Diarios de su adolescencia. La lucha para lograr su identidad y un normal narcisismo originó en Dalí una creación a la que denominó Método Paranoico Crítico, que facilita y “normaliza” el fantasear, el soñar, fuera de una realidad que suele limitarnos casi protocolarmente. Recordemos que Salvador fue gestado por sus progenitores inmediatamente después de la muerte, a los 22 meses de vida, de su hijo primogénito. El Catalán nace a los 9 meses y 10 días de esta pérdida de la que los padres no pueden hacer el más mínimo duelo. Él será el resucitado de su hermano, y así se lo dirá su padre. Lograr una identidad propia, cumplir con un desarrollo yoico normal, fue obstaculizado de forma permanente en especial por su padre, para quien él debía ser, sin ninguna diferencia, el otro, el primero. De tal manera no habría existido ninguna pérdida. Sus vínculos amorosos más importantes, los que mantuvo con Federico García Lorca y con Gala, definieron etapas en su constitución psíquica y artística. Además, fue influido por la búsqueda de una identidad en la que se asimiló a personajes mitológicos como El Héroe, El Andrógino, el de Pólux y Cástor (los hermanos dioscuros), y el del Ave Fénix, entre otros. Toda esta construcción fue una ventana abierta para el

surrealismo, decía André Breton, el jefe del movimiento. Alba Gasparino.

**Sobre la autora:** Alba Gasparino es Dra. en Medicina, por la Universidad de Buenos Aires y Dra. en Psicología, por la Universidad Complutense de Madrid. Psicoterapeuta individual y grupal. Máster sobre Psicoterapia psicoanalítica

Autora de varios artículos y libros en colaboración, entre ellos, los últimos, El Garabato de Winnicott en la pareja y el grupo (1916) con Paz Mz. Loné; y Sandor Ferenczi, lo instituido y lo instituyente (2021), con los grupos de Investigación de Sandor Ferenczi y Seminarios, en APdeBA.

Es miembro del Grupo Internacional de Estudios Sándor Ferenczi de Madrid (GISEF), Grupo de Investigación y Seminarios de Sándor Ferenczi, de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires; miembro de honor y Titular de Quipu Instituto de Formación en Psicoterapia Psicoanalítica y Salud Mental de Madrid. Donde junto con la Lic. Magdalena Grimau y el Dr. Antonio, Ga. de la Hoz y otros colegas participó en la fundación del grupo Enrique Pichon-Rivière.

Investigación, conferencias y cursos en varias asociaciones de Psicoanálisis y de Psicoterapia Psicoanalítica de España, donde permaneció desde 1978 al 2008.

Participó desde el comienzo de su actividad Psicoterapéutica en grupos interdisciplinarios del servicio de Terapia Intensiva del Hospital Fernández de Bs. As. También en la coordinación de grupos de pacientes mastectomizadas; de parejas y de familias con situaciones traumáticas graves.

## Índice

Agradecimientos	15
Prólogo	17
Aviso para navegantes.	17
Introducción	20
<b>Capítulo I</b>	
El encuentro entre Sigmund Freud y Salvador Dalí, y sus Resonancias en el surrealismo	37
El éxodo de Freud, la sociedad y los personajes de su época	37
Hitler, un padre seductor	49
Dalí, un hombre raro, enigmático o el “gran payaso del mundo”	51
Stefan Zweig, su literatura y la gestión del encuentro	56
Dalí y su “evangelización” del Psicoanálisis	57
Diferencias surrealistas con el psicoanálisis freudiano en el sueño y en la asociación libre	60
La esperada entrevista	67
El Método Paranoico Crítico.	
Su vínculo con Jacques Lacan	74
La técnica “repudiable”	78
Los retratos de Freud. El caracol del “Gran místico al revés”	84
<b>Capítulo II</b>	
Dalí y la Metamorfosis de Narciso	95
La curiosidad por la génesis del cuadro	95
La proyección en el espacio	98
Esquema de Proyección de Michael Grünwald.	
La mirada sobre el cuadro	101
Unos hombres elegidos: el grupo heterosexual	103
La fusión grupal	104
El simbolismo de la rueda donde Dalí es el eje	104
Diagrama de la particular disposición espacial de los miembros del “grupo heterosexual	105
El simbolismo de la montaña y el de la caverna, el mito del tiempo circular	107
Dalí tiene un pentecostés de carne en el cerebro	108
El simbolismo del baño y el de la desnudez, la depuración	109
Los miembros del grupo, la negación de la alteridad	111
El grupo es un cuerpo único	117
La torre de Babel	120
El Yo ideal y su pérdida	121
El chivo expiatorio	123
El adolescente expulsado y la solidificación de los sueños	124
Narciso: su especularización	131
Eco: la petrificación del deseo	134
La mano autoerótica es el fragmento de un reflejo	136
El Bestiario de La Metamorfosis de Narciso	137
El bulbo, la flor, la última metamorfosis	143
El drama escénico	144
El sonido de las imágenes	147
Algo más sobre lo simbólico	151
Transcripción completa del Poema paranoico	152
<b>Capítulo III</b>	
El mito del andrógino	159
Los mitos y los delirios	159
Bisexualidad y bilateralidad	165
El andrógino y el hermafrodita, sus diferencias	168
El doble	174
Los indicadores autobiográficos	178

Gala, la mujer “inventada”	186
El mito de los gemelos Dióscuros	191
El hermano muerto	193
Dos seres “desdoblados”: Lorca y Dalí	196
Algunas obras israelíes	200
La hermana más guapa	204
El episodio de la cucaracha, la marca gemelar	205
La pareja combinada	207
Dos recuerdos infantiles encubridores	208
La fantasía de autoengendramiento	212
El Angelus de Millet	213
El padre y la amenaza de castración	218
Renacer calvo como un lactante	221
El puzzle mítico vela y revela	222

#### Capítulo IV

El gran masturbador	229
Una obra clave	230
Descripción del cuadro	232
El Bosco y Dalí, dos “soledades absurdas”	235
La mano coprófila	242
Fragmentación de la composición y de los personajes	247
Un objeto anónimo, la cabeza	248
El monstruo del sueño	251
El fetichismo	252
Cabeza, langosta, pez y pene	256
Los mántidos: Eros y Tánatos	258
El anzuelo y los caracolillos.	
La alianza homosexual con el padre	260
La felatio renueva las fantasías edípicas	263
La pareja andrógina es un modelo interior	264
La pareja parental, la flor, la cabeza de león y el pánico al coito	267
Las medallas de bronce y la perpetuidad de las heridas narcisistas	270
El padre y el intercambio fecal	273
Guillermo Tell: el padre amenazador y sádico	274
Evitar el martirio de los hermanos macabeos	277
Gala: la mujer de los sueños infantiles	278
Entre la medusa y la sirena: la madre	280
La pareja y los fragmentos sexuales	283
Los ojos en estado salvaje	284
El fenómeno delirante de la hipervisualidad	286
El gran masturbador (poema completo)	292

#### Capítulo V

Entre lo creativo y lo amorfo: la vida grupal	307
Dalí cree que toda alianza “despersonaliza”	307
La pajarita de papel, su primer fetiche	308
Su exhibicionismo y el instituto	310
Los repetidos y particulares ceremoniales en la escuela de Bellas Artes de Madrid	312
Dos reyes, dos lienzos, dos pechos	314
La expulsión, un destino heroico	316
Un grupo heroico: la Residencia de Estudiantes de Madrid	319
El grupo de Sitges, un ensayo de ingreso al grupo surrealista	327
El grupo surrealista francés	329
La perversión, la expulsión y el deshojamiento	343
Dalí se defiende regresivamente	349
El renacimiento del Ave Fénix	356
Bibliografía	363



# Si no me conoces, no me inventes

Cayetano García-Castrillón Armengou.

Octaedro Ed. 2022



## Sobre el libro:

Madres y padres afrontan a diario la aventura de ayudar, potenciar y fortalecer el crecimiento de sus hijos. Proceso no exento de momentos de preocupación y de dificultad, que en ocasiones derivan en desconcierto, sufrimiento o bloqueo y a menudo generan dolorosos círculos viciosos en la familia.

Este libro, dirigido a los padres que se relacionan con situaciones de cambios permanentes en el crecimiento de sus hijos, pretende mostrar una comprensión del trasfondo de las dificultades habituales para un mejor entendimiento, una potenciación de la escucha y del diálogo, y así lograr una mejora en la gestión de las emociones y de los conflictos en la familia, frente al modo de gestión basado en los impulsos, la acción y la reacción, frecuentemente utilizados en momentos de desbordamiento, pero de nula efectividad y provocadores de una importante espiral de empeoramiento. También pone el énfasis en cómo

lograr que todos en la familia se conozcan más y no se «inventen al otro».

El autor, a partir de la experiencia en su trabajo con padres e hijos, nos muestra cómo ayudar a los padres a conocer más y mejor a sus hijos y cómo ayudar a sus hijos a conocer y a entender más y mejor a sus padres, tras lo cual muchos conflictos y dificultades se suelen disipar, lo cual redundará en la necesaria armonía familiar.

**Sobre el autor:** Dr. Cayetano García-Castrillón Armengou. Médico psiquiatra. Psicoanalista, con plenas funciones didácticas, de la Sociedad Española de Psicoanálisis y miembro invitado de la Asociación Psicoanalítica de Madrid y de la Asociación Psicoanalítica Internacional IPA. Miembro del Consejo Directivo de la Revista de Psicopatología y Salud del Niño y del Adolescente (Fundación Orienta, Barcelona). Director de la Unidad de Atención a Padres en Sevilla.

## Índice

Prólogo (Daniel E. Schoffer Kraut)

Introducción

Un esfuerzo estéril: la elaboración de la vacuna emocional

Nos hacemos papá y mamá

Hijo, ¡cómo complicas las cosas! La sordera transitoria

La proyección de nuestras experiencias (y expectativas) previas sobre nuestros hijos

Síntomas de alarma y situaciones alarmantes en los niños

¿Padres divinos o humanos?

La acción-reacción-externalización. El perfil

Algunas características de los adolescentes

El arte de permitir y prohibir: la disciplina en casa y los despistes habituales

Los padres no se ponen de acuerdo

Familia 3.0: la digitalización familiar o la familia digitalizada

¿Cómo se puede enseñar a los hijos a esperar?

Los abuelos

Consideraciones técnicas de este modo de ayuda a los padres

Primeros pasos para la inclusión de los padres en el proceso terapéutico

Bibliografía

[Enlace internet de entrevista de presentación del libro:](#)

# Lazos que construyen.

## La transferencia como (modelo de) construcción de realidad

Norberto Lloves.

Ed. Letra Viva



### Sobre el libro:

Este libro parte de un problema clínico. El autor se pregunta: ¿Cuál es el estatuto de realidad que se presenta en la transferencia analítica? ¿Cuánto concierne a la realidad psíquica y cuánto a la material? Sabemos que la transferencia es el escenario propicio para el análisis, así como también puede convertirse en su mayor obstáculo. En este camino de cornisa se juega gran parte del destino de cualquier análisis. De este problema van surgiendo nuevos interrogantes que entrelazan ambos conceptos: realidad y transferencia. ¿Cómo opera la transferencia en la construcción de realidad, y qué cualidad adquiere ésta en un tratamiento psicoanalítico, desde la perspectiva del psicoanálisis freudiano? En esta línea, el texto plantea una hipótesis: que la transferencia es un modelo de cómo el aparato psíquico construye realidad, también por fuera de un proceso de análisis.

Para su investigación, el autor hace un viaje por los distintos momentos de la metapsicología, para luego ahondar en el derrotero de Freud teorizando sobre los conceptos de realidad y transferencia. Así advierte correspondencias teóricas entre el mecanismo de producción de transferencia, como puesta en acto de la realidad sexual inconsciente y el mecanismo de construcción y discernimiento de realidad.

La relevancia clínica de este estudio responde a que la lectura que haga un analista de la realidad construida en transferencia incide en la manera de operar con ella y en la dirección de la cura. El texto también toma posición sobre la realidad que arma la contratransferencia y sus efectos en un análisis.

Por último, para ilustrar de modo clínico estos desarrollos, se analiza el efecto de construcción de realidad en la vida del “Hombre de los lobos”, a partir de la transferencia sin fin con su analista Freud.

### Sobre el autor:

Norberto Lloves es Magister en Psicoanálisis. Psiquiatra. Egresado de Medicina de la UBA en 1982. Exresidente (1984-87) y Ex Jefe de residentes (1988-89) del Hospital Borda y la R.I.S.A.M. Además de la práctica privada, trabaja en el Servicio de Salud Mental de la Obra Social del Personal Gráfico (OSPG) desde 1989, ocupando la Jefatura del Servicio desde el 2009 hasta la actualidad; es Docente titular de los Postgrados en Psicoanálisis de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapias (AEAPG) en convenio con la Universidad Nacional de la Matanza. Actual Secretario Científico de la AEAPG. Ha publicado numerosos artículos en revistas de Psicoanálisis, así como ha presentado trabajos científicos en Congresos nacionales e internacionales.

### Índice

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Introducción	15
CAPÍTULO I. El aparato psíquico freudiano	17
CAPÍTULO II. El concepto de realidad en Freud	67
CAPÍTULO III. El concepto de transferencia en Freud	105
CAPÍTULO IV. La transferencia como (modelo de) construcción De la realidad	143
Conclusiones	173
Bibliografía	197

# ACTIVIDADES PERMANENTES AECPNA

- Posgrado en Psicoanálisis con Niños, Adolescentes y Padres.
- Máster en psicoterapia psicoanalítica en niños, adolescentes y padres junto a la Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Ateneos clínicos (entrada libre)
- Seminarios - Conferencias - Mesas Redondas
- Actividades gratuitas para socios
- Talleres de supervisión clínica
- **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, Soledad Paris y Ana María Caellas 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, Celia Bartolomé, José Alonso Lusarreta y Rocío Mallo. 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 Carmen de la Torre y la coordinación está a cargo de Lilian Ospina.
- **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 y RRSS:

[www.escuelapsicoanalitica.com](http://www.escuelapsicoanalitica.com)



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](mailto:info@escuelapsicoanalitica.com)

**Ψa**

**Dirección y Coordinación:**  
Iluminada Sánchez García  
Freya Escarfullery

**ISSN 2659-6938**

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

[www.escuelapsicoanalitica.com](http://www.escuelapsicoanalitica.com)

Tel.: 91 770 21 92





