El pequeño explorador.[1] Entre fuerzas, teorías y pasiones

Daniel Tosso

1 – INTRODUCCION

El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre algunas hipótesis teórico-clínicas acerca de los trastornos en el desarrollo psicosexual de un niño y su articulación con los cambios psíquicos que se produjeron durante el tratamiento. Pondré énfasis en algunos desarrollos de la teoría freudiana y en los aportes que realizaron otros autores pertenecientes a la escuela inglesa. Dentro de dicho marco teórico presentaré a un niño que en su proceso analítico fue convirtiéndose en un pequeño explorador de su vida mental. Su edad cronológica –8 años– se correspondería con el período de latencia pero su funcionamiento psíquico presentó algunos trastornos emocionales que motivaron la consulta y el tratamiento, al revelarse una neurosis infantil de características fóbicas.

En la tarea de comprender las vicisitudes emocionales que perturban al niño surgieron múltiples interrogantes. A los efectos de una mayor claridad para este trabajo sólo mencionaré algunas de ellas:

– Con relación al síntoma: ¿Por qué en este niño, que venía con un desarrollo esperable a su edad, se ven afectadas sus funciones yoicas en un momento dado? ¿Qué pasó en sus primeros años? ¿Cuál era la constelación familiar al momento de la consulta? ¿Qué fue lo determinante para que se estructure un síntoma fóbico?

---

[1] Trabajo galardonado con el Premio "Prof. Elena Evelson" –Edición 2006–, Tema: *Aplicaciones del conocimiento del psicoanálisis de niños.*

– Con relación a su espacio mental: ¿Cuál era el funcionamiento predominante de este niño? ¿Qué configuración de mundo interno predominaba? ¿Qué efectos producía en cuanto a la curiosidad y/o las ansias de saber?

– Con relación al tratamiento: ¿Podríamos inferir que a través del jugar "en" los dibujos y "con" los dibujos se vio beneficiado el proceso analítico? ¿Cuáles serían sus indicadores más relevantes?

2 – DESARROLLO

A continuación expongo las ideas que me acompañaron en la elaboración del trabajo y las desarrollo en tres apartados. El primero tiene por título *Sobre las teorías y pasiones de dos grandes exploradores,* el segundo se refiere al *Contexto teórico específico*. En el tercer y último apartado incluyo el *Material clínico.*

2.1 – SOBRE LAS TEORIAS Y PASIONES DE DOS GRANDES EXPLORADORES

Resulta difícil imaginar nuestra vida cotidiana sin la tecnología digital y el desarrollo informático, a sus huellas las podemos constatar a cada instante desde el despertar hasta el dormir, al trabajar o jugar, al comer, al tocar, al leer o escribir, al hablar, al escuchar, al mirar o al tocar. Estas son algunas de nuestras actividades vitales impregnadas de los impresionantes avances científicos de nuestra época, a su piedra angular la podemos ubicar, cien años atrás, en la *Teoría de la Relatividad Especial* de Albert Einstein (1905) que cambió los conceptos de espacio y tiempo al explorar una nueva dimensión y descubrir otra relación energética. Su comprensión está muy alejada de nuestro sentido común pero está a la vista y es imposible dudar de sus efectos en distintas disciplinas científicas, su desarrollo ha incrementado un torbellino de conocimientos y aplicaciones en distintas producciones del ser humano y su cultura.[2]

También, hace cien años, Sigmund Freud escribía sus "Tres ensa-

[2] La ONU en Asamblea General 58/293, proclamó al "2005, el año internacional de las físicas" en reconocimiento y festejos de los cien años de varios de los grandes descubrimientos científicos de Albert Einstein que marcaron la fundación de la física moderna.

yos de teoría sexual" (1905). Se trataba de otras vicisitudes energéticas, la de la sexualidad en el ser humano en tanto libido o energía sexual. Y hoy también nos resulta impensable a un niño, a un adolescente o adulto sin este caudal distintivo con que lleva adelante su vida diaria. La sexualidad, con su huella singular estará presente en el comer, al mirar, al hablar, al dormir, al despertar, al trabajar o jugar. Está presente en toda actividad humana, en toda comunicación y tipo de relación que establezca una persona, desde su nacimiento hasta su muerte, en sus relaciones interpersonales y consigo mismo. De esta manera la sexualidad humana tiene un determinante en la vida psíquica y actúa en la constitución y desarrollo de la psiquis, y en todos los casos es la expresión de su gravedad-atracción-rechazo que determina las particulares elecciones de objetos en cada persona, es la expresión más o menos visible del *cosmos* llamado inconsciente que descubriera el genio de Freud. El nuevo centro gravitacional fue desde entonces: la sexualidad infantil inconsciente.

Albert Einstein (1949), cuenta en su autobiografía que de la mano de una brújula –regalo de su padre– comenzó a interesarse por la gravedad. La fuerza de su curiosidad le mostró el norte cuando se preguntó porqué no se cae la luna. En aquel niño, no muy matemático pero rico en fantasías tuvo lugar una mente científica que pudo imaginar y formular su pregunta de pequeño explorador: ¿qué pasaría si una persona viajara en un rayo de luz? Sobre esta fantasía[3] y ya en su vida adulta se aboca al estudio de las relaciones entre la naturaleza de la materia y las radiaciones electromagnéticas y elabora su genial hipótesis científica. Afirma que la luz bajo ciertas circunstancias se comporta como un flujo de partículas portadoras de energía. Su respuesta a la pregunta de los años infantiles fue aquella famosa fórmula que devela en su sintética forma $E=m.c^2$ una compleja estructura del pensamiento abstracto de la disciplina físico-matemática moderna.[4] Como una consecuencia de la teoría de Einstein puede concebirse el fenómeno de la dilatación del tiempo, donde el tiempo, análogo a la longitud y a la masa, es una función de la velocidad y relativo a los marcos de referencia considerados.

---

[3] Como define José Bleger (1958) en *Psicoanálisis y dialéctica materialista:* "Toda hipótesis científica es una fantasía o comienza siendo una fantasía." - Ibidem, pág. 74, E. Paidós, Bs. As., 1973.

[4] La contribución de Einstein queda en haber unificado partes importantes de la mecánica clásica y de la electrodinámica de Maxwell y lograr su reinterpretación. Al ubicar a la velocidad de luz *"c"* de 300.000 kilómetros por segundo como constante (porque ella es la máxima velocidad posible de partícula imaginable), la cantidad de energía *"E"* queda obligada a

Podríamos considerar que Freud, en otra disciplina, hace uso de su propio poder de síntesis y plantea que estaban acostumbrados a considerar como sexualidad sólo una porción relacionada con los adultos y el cuerpo genitalizado. Hasta ese momento la idea de sexualidad quedaba involucrada en esa relación-coito entre las personas más o menos queridas. Su síntesis expresa una relativización de esa teoría sexual genital. Sus "Tres ensayos de teoría sexual" dan por fruto el descubrimiento de la sexualidad infantil y la ampliación del concepto sobre la sexualidad humana, incluye una dimensión del tiempo diferente para su idea de inconsciente y de sexualidad. Metafóricamente su energía sexual-libido *"Q"* no convergía solamente en la masa corporal de los adultos, sino que estaba presente como actividad anímica *(seelisch)* inconsciente en la vida de toda persona, desde su nacimiento y en todo lo que se irá constituyendo como aparato psíquico, del alma o *m*ental. Se desprende para mi aplicación metafórica que Freud hablará de una *"m"* de lo mental.

Así, en esa contemporaneidad de 1905, Einstein y Freud concretaron un perfil de ruptura de los marcos referenciales del conocimiento científico de ese momento, absorbieron lo conocido –un saber– y lo aplicaron, reservando la idea de algo oculto y misterioso, que ubicada en otro marco referencial, posibilitó una nueva dimensión del conocimiento. El lector de sus teorías, tanto como el "observador", necesitará hacer un enorme esfuerzo de abstracción para salirse de la dimensión conocida (n–1) y poder imaginarse la desconocida dimensión (n), quizás siempre inalcanzable como la velocidad de la luz o inabordable como el infinito o el inconsciente como totalidad.

En estos genios de la ciencia y en todo científico se ven exacerbadas las ansias de saber como sucede normalmente en los niños y en aquellos adultos cuya curiosidad está ligada a la adquisición de conocimiento. En ellos se personifican los inacabables intentos del

---

disminuir o aumentar según varía la masa *"m"*. Por lo tanto, *cuanto más pequeña sea una masa, la liberación de energía es enorme* porque la velocidad "c" permanece constante.

Por su parte Einstein nunca aceptaría a la mecánica cuántica que se desprende de su teoría y ni el principio de indeterminancia o incertidumbre formulado por Heisenberg en 1927 y luego por Niels Bohr. Dicho *principio de Incertidumbre* señala que cada partícula lleva asociada consigo una "onda" que impone restricciones en la capacidad para determinar al mismo tiempo su posición y su velocidad, habría una impresición para determinar al mismo *tiempo* la posición y el momento de una partícula. Los pensamientos tardíos de Einstein fueron abandonados por décadas pero los físicos, hoy en día, se refieren seriamente al sueño de Einstein: *una gran unificación de la teoría física.*

ser humano por rastrear el "origen" independientemente del tiempo y de la época en que les toca vivir, simbolizan el desear la comprensión y el entendimiento de cómo suceden las cosas para producir una nueva construcción o creación. En ellos vive la esencia de una fuerza llamada pasión, aquel niño explorador, aquel resto que sugieren muchos autores y que expresa las ansias de saber sobre los "objetos" a partir de la pregunta: ¿de dónde vienen los niños? Pero abarcando un interés mucho más profundo: ¿puedo yo mismo dar a luz a un bebé?[5] Donde "bebé" se convertirá así en el "símbolo" de todas las otras cosas que se desean y despiertan curiosidad.

2.2 – CONTEXTO TEORICO ESPECIFICO

Previo a la presentación del material clínico, quisiera recorrer algunas ideas a modo de contextualizar el desarrollo clínico, lo cual, requiere tomar algún punto de partida y en esa decisión, inevitablemente quedaremos implicados en una selección, en un recorte que mostrará *una* organización posible. A tal efecto, dejaré planteados algunos comentarios:

2.2. a – Sobre el devenir de un hijo

La llegada de un hijo se enmarca en la configuración particular de los deseos conscientes e inconscientes de sus padres. En esa trama de deseos, de ideales y de fantasías de origen, se irá constituyendo ese objeto-hijo. Hablamos entonces de realidades psíquicas en las cuales debería advenir un nuevo sujeto, ese *"hijo de…"*, de dos sujetos diferenciados en el mejor de los casos. El hijo de la organización intersubjetiva de los padres donde aquel hijo-objeto fantaseado por los padres, será sujeto.[6] De ahí en más toma cuerpo en la madre, en su gestación y en el futuro desarrollo, siempre atravesado por la resonancia de sus deseos en tanto corolario edípico. Aquel "hijo de…" irá elaborando una relación de su *self* con ese *mundo de objetos*

[5] En *Sobre las raíces del ansia de saber* de M. Chadwick (1925). Traducido del *International Journal of Psychoanalysis,* 6 (4):468-469. Original: M. Chadwick. "Uber die Wurzel der Wissbegierde", *Internationale Zeitschrift fur Psychoanalyse,* 1925, Bd. XI, S, 54.

[6] En la perspectiva francesa de Piera Aulagnier (1975) el micro-ambiente del *discurso* y del *deseo de la pareja parental,* el *contrato narcisista* que se instaura en el niño.

en pos de su singular dimensión intersujetiva. Es decir, ese mundo interno poblados de objetos y simbolismos, esa dinámica de realidad psíquica singular, de propias fantasías y deseos. En última instancia, y en tanto deseo de saber, el devenir de respuestas a las preguntas: ¿de donde vienen los niños? ¿Puedo dar a luz un niño?

2.2. b – Sobre la consulta

La consulta psicoterapéutica de los padres por su niño, conlleva una amplia gama de factores que la impulsan y la motivan. Los que aparecen como síntomas en el niño, pueden ser un referente manifiesto de cierta crisis o conflictos de la dimensión intersubjetiva en que se encuentran los miembros de esta familia. Al detenernos en el niño, intentaremos saber la relación del síntoma con la constelación familiar, pero, nuestro trabajo de análisis de un niño nos llevará a centrarnos en su funcionamiento psíquico, en la configuración del mundo interno de ese niño para comprender cómo es su vida mental, su dramática inconsciente, la relación que mantiene con los objetos internos y externos, y en que nivel aparece aquello *otro* diferenciado de su *Yo,* es decir, en qué nivel de intersujetividad se encuentra.

Si hablamos de relación intersubjetiva, estamos considerando la existencia de al menos dos sujetos-objetos diferenciados que se relacionan de algún modo. Es decir, un vínculo de un sujeto con sus objetos, en donde éstos, son otros sujetos en el mundo interno.[7]

Un corolario para este momento del desarrollo del trabajo (y anticipo del material clínico) es considerar que el pedido de consulta por un niño puede tener relación con las perturbaciones en la vida mental del pequeño en tanto es portador del deseo de un hijo y de su devenir como hijo.

[7] Esta última consideración fue presentada por Felisa W. de Fisch en su trabajo "El arte como evocador de las dos visiones del mundo: las posiciones Kleinianas" (2002, *Rev. Psicoanálisis,* XXIV, N° 3. pág. 381); ella propone considerar y llamar a la teoría de las relaciones de objeto de Klein como "[...] una teoría de las relaciones intersubjetivas, entre el sujeto que es uno mismo y el sujeto que es el otro en el mundo interno", mencionando especialmente que esta consideración sería aplicable solamente al momento más integrado de las configuraciones del mundo interno que surge en la posición depresiva.

2.2. c – Sobre la sexualidad infantil y el período de latencia

Sabemos que la sexualidad tiene un lugar medular para el Psicoanálisis, ya que éste se ocuparía especialmente de la sexualidad en tanto infantil, perversa y polimorfa. Una idea innovadora desarrollada en "Tres ensayos de teoría sexual" (Freud, 1905). Se trata de una sexualidad inicialmente apoyada en las pulsiones de autoconservación con un plus de placer que aportará la zona erógena. La energía sexual (de la pulsión sexual), tendrá diversas fuentes en un cuerpo erogenizado (oral, anal, fálica). Un ejemplo será el chupeteo del bebé luego de la mamada, el jugueteo con el pezón en la obtención de otro placer más que el estrictamente nutricio, en tanto, fase oral. Lo mismo sucederá con la fase anal y luego la genital o fálica, una ganancia de placer, que luego será solidaria de la idea de pulsión y de deseo.

De los desarrollos de Freud (1923) surge que el *desarrollo psicosexual* puede definirse en dos tiempos, el primero con la *organización genital infantil* (sexualidad infantil), y el segundo con la *organización genital definitiva* que se instaura en la pubertad, y *entre ellas, el período de latencia.* Este período comienza con la declinación del complejo de Edipo, la elección de objeto sexual, las identificaciones padre-madre y la instauración del Superyó como heredero de dicho complejo. El período de latencia se corresponde con una intensa represión de la sexualidad infantil y la aparición de formaciones reactivas o diques (pudor y asco), y también aparecen las aspiraciones morales y estéticas, y el desarrollo sublimatorio de las pulsiones sexuales en tanto han sido inhibidas en su fin.

Cuando Freud (1924) describe el complejo de Edipo, ubica la actitud libidinosa del niño hacia sus progenitores como la causante de excitación y de la descarga masturbatoria frente a la exclusión de la escena primaria. Es decir, el niño es "tomado" por una curiosidad erótica, en tanto deseo de meterse en dicha escena. Dicha excitación traducida como erotización debería declinar a causa de la angustia de castración y de una salida edípica más o menos completa. El período de latencia sexual, entonces, se caracterizará con esa salida, que además, inaugura la investigación intelectual de los niños a través de una curiosidad no erotizada.

Por su parte, M. Klein dirá que el período de latencia se corresponde, en cierta forma, con una suspensión del desarrollo mental, en tanto habría defensas que alejan al niño de los intereses sexuales y

dicho período no sería considerado como una etapa del desarrollo sino una "espera" que le permite al niño el comienzo de la socialización. En este último sentido, el interés por el interior de la madre se encuentra desplazado hacia el mundo externo.

2.2. d – Sobre la angustia, la inhibición, la regresión y el síntoma

Sabemos por Freud (1926) que el punto de arranque de las fobias es el complejo de Edipo donde se produce una renuncia motorizada por la angustia de castración. Sabemos también que la señal de angustia, designa un mecanismo por el cual se produce un apronte del Yo frente a un peligro inminente. Este Yo intentará adelantarse a un posible "desborde" por el aumento de las excitaciones y frente a situaciones aún no presentes, tratará de evitarlas. Habría una *huella mnémica* o *símbolo afectivo* de peligro, una señal que en última instancia remite al peligro de la castración.

Freud (1926) nos dice: "[...] En efecto, el proceso que por obra de la represión ha devenido síntoma afirma ahora su existencia fuera de la organización yoica y con independencia de ella". Diferencia de este modo, al síntoma como un proceso patológico, de la inhibición como limitación o rebaja de una función yoica. La angustia en el síntoma fóbico aparecerá desplazadamente (por ejemplo, el caballo en Juanito) porque su contenido permanecerá inconsciente y en todo caso, lo que aparece, sufrirá una "desfiguración". La inhibición se diferencia del síntoma, en tanto la primera se refiere a una limitación o restricción que el Yo impone para no provocar el síntoma-angustia (del mismo ejemplo: el no salir a la calle para evitar cualquier encuentro con un caballo). En relación a la sintomatología fóbica se observaría una complicación aún mayor cuando el Yo no se conforma con dicha limitación y puede quitar a la situación su carácter de peligroso a través de una regresión temporal. Freud dirá que en casos extremos la regresión llegará hasta el seno materno, volviendo a la época en que se encontraba protegido de la amenaza angustiante. De esta manera puede omitir la renuncia o pérdida.

2.2. e – Sobre el fenómeno claustrofóbico: el estar dentro del objeto

Una de las contribuciones de M. Klein (1921 y 1940) fue el descubrimiento de que los niños pequeños estaban muy interesados

por los espacios interiores de las cosas, observación que le permitió postular el interés y atracción por los espacios internos del cuerpo de la madre y también de su propio cuerpo, dándole un carácter más concreto a las proyecciones e introyecciones de Freud. De este modo, el mundo del niño es el cuerpo de la madre. Las "posiciones" en Klein, hacen referencia a una relación de amor particular con el objeto primario, a sus angustias y defensas. En la posición depresiva (D) los sentimientos son el penar, el duelo por la separación o pérdida del objeto, y su mecanismo principal es la "reparación" en tanto "lo hace valioso al objeto" y frena su impulso destructivo. El impulso destructivo, es el característico de la posición esquizoparanoide (PS). En esta posición predominan técnicas desintegrativas (los procesos de escisión y los de identificación proyectiva), por ejemplo, cuando el objeto es vivido como dañado por el ataque sádico masturbatorio. En *Envidia y gratitud* (Klein, 1957) sugiere que el ataque se dirige a los bebés internos de la madre, a su riqueza y capacidad de producir, en última instancia, a la pareja en tanto objeto combinado. El promotor del ataque y destrucción es la envidia.

Los desarrollos de Meltzer (1973, 1974 y 1990) y la perspectiva de C. Ríos (2005) sobre el concepto de "bebes internos" en dicho autor, dan lugar a la idea de que dichos "bebes" se conciben en el interior del objeto materno como resultado de la identificación proyectiva en objeto interno. Esta identificación proyectiva se revela como una fantasía inconsciente, omnipotente e intrusiva al objeto. En tanto fantasía intrusiva, si se puede decir así, hace que el objeto quede ausente en su valor y riqueza porque la identificación proyectiva en objeto interno tiene un aspecto proyectivo: *"Me meto adentro del objeto y me apodero…"*, y un aspecto identificatorio: *"…y soy el objeto"*. Implica un estar dentro del objeto, sin permiso, sin dependencia reconocida y haciendo uso o apoderándose de sus capacidades. Podría decirse, entonces, que dicha identificación proyectiva es sobre un objeto que está ausente, si consideramos que en la identificación proyectiva con objeto externo el objeto está presente.[8] En tal

[8] No está demás resaltar que como psicoanalista sabemos de la realidad exterior, sabemos que está, pero que al considerar *interno-externo* lo hacemos como un referente de la estructura mental, y la idea de *presente-ausente* es una cuestión con la relación de objetos. Uso el término *objeto presente y ausente* para diferenciar la clínica, ya que el tema que tengo que tratar con el niño (que presentaré como caso clínico) es la *idea que el niño tenía de su madre y sus consecuencias con relación al mundo.*

sentido, la angustia claustrofóbica o el miedo a los espacios cerrados se convierte en un *tipo especial* de fobia, cuya gravedad patológica, dependerá de la transitoriedad o permanencia dentro del objeto.

Meltzer (1992) en *Claustrum: una investigación sobre los fenómenos claustrofóbicos,* estudia dicho fenómeno teniendo en cuenta el aspecto proyectivo de la identificación proyectiva, poniendo especial énfasis en la identificación proyectiva en objeto interno (masturbación con fantasías intrusivas). Por otra parte, cuando se refiere al interior del objeto materno le asigna cualidades estéticas: riqueza, bondad, sinceridad y sabiduría. Meltzer dice en su libro, que él adopta un *modelo de la mente* en donde el sentido de identidad puede habitar transitoriamente en un claustrum, en uno de los tres compartimentos de la madre interna: en el de *mente-pecho,* en el *genital* o en el *rectal*. Cada uno se corresponde con un accionar: omnisciente, de preocupación erótica, o de sadismo-tiranía-violencia, respectivamente, y de acuerdo a ese compartimiento en que se alojó (un sector de la mente infantil) ejercitará la denigración de las cualidades estéticas del objeto. Con lo cual se abarca un modelo de la mente en donde partes del *self* infantil quedan dentro del objeto interno *parasitándolo transitoriamente,* pero si quedan alojadas allí en un estado de mayor permanencia estaríamos frente a patologías más severas en donde se ha socavado el sentido de identidad, y el modo de cómo se ve al mundo, es en la discontinuidad e inestabilidad.

2.2. f – Sobre el dibujo y el sueño

Las obras de artes en general siempre han sido una fuente de motivación y estudio para el psicoanálisis, seguramente, porque como forma expresiva, comunica y permite un modo de acceso a la realidad-ficción del autor, nos hace partícipe de un mundo interior, nos posibilita ver, sentir e interpretarla desde nuestra propia mirada. El dibujo no es la excepción, el mismo Freud (1918) lo utilizó en el caso del "Hombre de los lobos" y desde luego, fue profundamente estudiado en la clínica de niños, por ejemplo, en el caso "Richard" de M. Klein (1961) en *Relatos del Psicoanálisis de un niño*. El dibujo, a igual que el juego, son actividades vinculadas a la vida infantil y en tanto es una forma expresiva del niño-paciente se constituye en una vía privilegiada de acceso a las conflictivas inconscientes.

La teoría de M. Klein sobre el jugar se relaciona con distintos aspectos de la vida mental del niño, que a mi parecer, pueden ser

extendidos *al dibujar del niño en sesión.* En su obra, y tomando el recorrido propuesto por Levín (2005), el juego queda referido a una descarga masturbatoria, a la supresión de la represión, a la liberación de las fantasías, a las identificaciones con figuras parentales o protectoras frente a la angustia del Superyó, a la compulsión a repetir, y finalmente, a la actividad sublimatoria (Klein, 1926). El juego, también fue estudiado como la proyección en los juguetes y en las personificaciones que el niño hace al jugar, de un mecanismo disociativo de imágenes buenas y malas (Klein, 1929a). El juego como "reparación" fue planteado en *Situaciones infantiles de angustia reflejadas en una obra de arte y en el impulso creador* (Klein, 1929b).

Del trabajo *La escena inmóvil* de R. Levín (2005) se desprende que el dibujo del niño como "imagen" puede ser una forma de estudio de las representaciones simbólicas en tanto formadora del Yo. La consideración del dibujo como un modo de "figuración" implicaría ubicar a la imagen plasmada como una forma simbólica, donde dicho autor, retoma la relación entre el dibujo y el sueño y, por lo tanto, ve posibilitada la interpretación analítica. Entre sus diferencias destaca que en el sueño las imágenes oníricas atraviesan un proceso secundario y llegan verbalmente al analista, mientras que el dibujo es una imagen gráfica, una obra de arte, hecha en presencia del analista.

A partir de los conceptos presentados en los párrafos anteriores sobre el dibujo y el sueño pensé en otra perspectiva: cuando el dibujo del niño puede ser el producto de un diálogo "interactivo" entre las *intervenciones* del analista y el *dibujar* espontáneo del niño en sesión. A este "hacer" del paciente y del analista lo he denominado "el juego del dibujar".

2.2. g – Sobre las ansias de saber y la curiosidad

Durante la organización pre-genital (de la sexualidad infantil) el niño-bebé investigará su mundo a través de conocer el objeto mamá. Frente a las ansiedades de desvalimiento (ejemplo: el nacimiento), y las ansiedades de separación (del pecho, de las heces y también de los objetos externos) el bebé construye fantasías de carácter inconsciente donde articula un sentido a los sentimientos, a los pensamientos y a las propias ansiedades. Estas fantasías inconscientes son intentos de obtener dominio, de aprehensión del mundo desconocido.

M. Klein (1921 y 1928) dirá que el sentimiento de "no saber" está relacionado con la incapacidad, impotencia y desvalimiento del niño

pequeño, que pronto, encontrará en la situación edípica una reafirmación de su ignorancia, porque "no sabe nada" definido sobre los procesos sexuales. El impulso de investigación del niño en cuanto a querer saber sobre la sexualidad (impulso epistemofílico) se expresa en la curiosidad. Esta comienza mucho antes de que la represión edípica imponga sus limitaciones al niño, ya que él conocía su mundo a través de la madre, donde, si puede decirse así, estaba el placer y la realidad. Las intensas represiones producirán una colisión de intereses, entre el impulso epistemofílico –apoderarse sádicamente del cuerpo de la madre– y el sentimiento de culpa por el conflicto edípico y el advenimiento del Superyó.

Podríamos agregar que el exceso del sadismo, según M. Klein (1928), puede conducir a la inhibición del preguntar (del querer saber) por efecto de la represión y de un Superyó severo. Así como la curiosidad intrusiva, según Meltzer (1992), puede conducir al fenómeno claustrofóbico por el accionar de la identificación proyectiva intrusiva. Por ejemplo, alojado en el compartimiento *mente-pecho* y por su "saber omnipotente" su curiosidad o ansias de saber son canceladas. Por lo tanto la salida del interior de la madre o la salida del claustrum serán factores determinantes para un nuevo destino del interés de saber, ya no desde un sadismo con la intensión de poseer al objeto (Klein) ni desde el lugar de intruso para dominarlo (Meltzer) sino desde una curiosidad verdadera que le permite imaginar y valorizar el mundo.

2.3 – MATERIAL CLINICO

El presente material clínico pertenece a un niño que fue tratado durante tres años con una frecuencia de dos veces semanales. Dicho tratamiento, por múltiples razones, ha tenido una significación especial en mi labor de analista, me permitió un abordaje clínico rico en hipótesis de trabajo y especialmente me posibilitó comprender y articular distintos matices de la belleza del método psicoanalítico con el trabajo de análisis de los dibujos realizados por el paciente, en tanto una comprensión de componentes equivalentes a "hechos clínicos seleccionados" de carácter gráfico. Sus elecciones para esta presentación quizás deje traslucir, en parte, el valor que ha tenido en mi formación como psicoanalista. Al respecto diré que las entrevistas iniciales con el niño me permitieron delinear el diagnóstico presuntivo

de *una neurosis infantil caracterizada como una fobia a la escuela.* Dichas entrevistas ofrecieron un estimulante material,[9] pero en favor de una síntesis del trabajo, quedarán, seguramente, para otro momento. Para esta oportunidad y retomando los lineamientos mencionados en la introducción, abordaré distintos momentos del proceso y finalización del tratamiento, y que se corresponden con mi investigación y estudio psicoanalítico de los últimos años sobre *la relación analista-paciente en el proceso psicoanalítico.*

2.3. a – Presentación del material clínico

Se trata de un chico que llamaré Guillermo,[10] de 8 años de edad al momento de la consulta. En ese momento convivía con su padre (40 años, *transportista escolar),* su madre (38 años, *maestra,* sin ejercer) y una hermana (14 años, *estudiante).* Fue traído por sus padres a una clínica de atención psicoterapéutica y el motivo de consulta tenía relación con la interrupción e imposibilidad de continuar su escolaridad ya que un miedo aterrorizador lo invadía y le impedía ingresar primeramente al aula y luego al edificio escolar, hecho que ocurría desde hacía unas semanas, al comenzar las clases. El niño había dicho que su maestra lo había "retado" porque pedía ir al baño en hora de clase. El pedía en ese momento, porque de esa manera no había chicos en el baño y podía orinar sin que otros chicos lo miraran, ya que decía, que el baño no tenía puerta. Para esos momentos, la madre aconsejaba que no se preocupara: "Podes hacer de espalda... si hay otros chicos te ven solo la cola". Guillermo no podía permanecer en la escuela porque lo invadía una angustia paralizante que expresaba con berrinches y temblores que lo tiraban al piso, descontrol que desaparecía en cuanto su madre o su padre lo retiraban del colegio. Los padres refirieron que no había indicadores previos compatibles con éste u otros trastornos. Había tenido una escolaridad normal hasta el momento en que aparecen los mencionados episodios que se estructuran en un síntoma fóbico. El niño tenía un aspecto de preocupación que se observaba en su rostro, y cierta rigidez en sus movimientos corporales. Los chequeos médicos y el examen neurológico eran normales. Los padres refirieron que en el último tiempo se lo veía

[9] Ver en El encuadre interno psicoanalítico (2002), *Revista del XXIV Simposio anual de APdeBA,* pág. 345.
[10] Los datos identificatorios han sido modificados.

distendido solamente cuando jugaba solo o dibujaba en su cuarto, actividad a la que le dedicaba bastante tiempo en el día. Los primeros años de vida habían sido normales, solamente le había costado el control de esfínter que logra definitivamente a los cuatro años de edad. En esa época iba al jardín de infantes y la maestra había dicho a sus padres que el niño a veces se "tocaba" para ver si tenía "pis". Al momento de la consulta el niño había dejado su tercer grado en las primeras semanas de clase; tenía un excelente nivel intelectual en su aprendizaje; leía, escribía y realizaba los cálculos matemáticos esperados a su edad.

Los episodios de angustia se fueron repitiendo en la parroquia donde había comenzado su catecismo y que observé en su primera visita al consultorio. Luego de tranquilizarse pudo ingresar de la misma manera que lo hizo durante el primer tiempo del tratamiento, ingresaba con su madre, quien permanecía a un costado dentro del consultorio en tanto presencia concreta y real para el niño y el analista. En otras oportunidades ingresaba con ambos padres, cuando ellos concurrían juntos. Cabe señalar que las mencionadas crisis no aparecían en otros lugares, ni en la casa ni con los amigos del barrio, por donde solía jugar o transitar para algún 'mandado' requerido por su madre. Inicialmente entrevisté a la pareja de padres y luego cuando mi intención fue tomar una hora de juego al niño, me encontré trabajando con ellos en una entrevista vincular con el niño y su madre. Había dado la *consigna de juego* solo al niño, en ese momento registré que la mamá estaba muy incómoda o molesta, quizás avergonzada: el niño, trepaba sobre ella y desde sus faldas tironeaba del cuello de su blusa, refregando desesperadamente sus manos sobre los pechos. Personalmente registré cierta confusión y un clima de angustia que pude superar cuando pensé que ése era el modo que ambos tenían para contarme lo que sucedía. Con otras palabras señalé que estaba apareciendo una realidad interna y una realidad externa cuya construcción era una ida y vuelta, del vínculo entre ellos, de la relación establecida por la madre con su hijo, y particularmente, cómo una mamá (objeto mamá) operaba en la interioridad del niño. Esta última temática sobre el objeto mamá será uno de los ejes principales tratados a lo largo del proceso analítico, es decir, la idea que el niño tiene de su madre y sus consecuencias en relación al mundo.

En Guillermo y quizás como ocurre en el abordaje de niños, todo aparece con la frescura que tienen ellos, pero que sólo a veces

podemos darnos cuenta. Las dudas diagnósticas sobre la gravedad del trastorno del niño fueron esclareciéndose durante las entrevistas donde el niño mostró un genuino interés por el dibujar. Presento a continuación un dibujo de ese período de entrevistas (Abril-Mayo/ 2002) donde se expresa claramente la problemática edípica:

DIBUJO N° 1

Comentarios

La escena terrorista ocurrida unos seis meses antes de la fecha del dibujo sugiere otro tipo de horror y ataque. No es difícil inferir la escena primaria representada en el dibujo: la torre-papá con su ascensor (torre izquierda) y la torre-mamá con sus dos pechos (torre derecha con los pequeños circulitos y la ventana-útero), mientras un avión penetra y provoca la expulsión de los bebés internos de la mamá, un choque que los obliga a saltar por la ventana. También muestra un Bin Laden, de River como él pero del que me dirá: “Ese sos vos”.

La hipótesis considerada en ese momento fue el ataque a los bebés

en el interior de la panza de la mamá (fantasía del bebe interno) tomando a la representación que aparece en el *dibujo Nº 1* como un bebe-fantasma que sale expulsado por la ventana-vagina frente al ataque del Bin Laden-Guillermo. Expresaría el accionar de una identificación proyectiva intrusiva sobre el cuerpo de la madre, sobre la pareja de padres y al mismo tiempo, constituye el objeto dañado por esa fantasía que retorna persecutoriamente sobre su *self* y que en el momento del dibujar adquirió la figurabilidad que presenta el dibujo. Esta hipótesis llevada a la dinámica cotidiana podría explicar el desplazamiento hacia la "escuela", representación de una "madre-maestra" y de un "padre-transportista escolar". El edificio escolar (mamá) hace emerger una gran angustia, no puede entrar al colegio, se paraliza (y lo expulsa), y sólo con el alejamiento del local se restablece su control y equilibrio psíquico. La escuela, por desplazamiento, representará para el niño una pareja parental retaliativa. Infiero en las *dos torres* del dibujo la figuración de dicha pareja.

Por otro parte, *las torres gemelas,* subsumidas como representación de *los pechos maternos,* convocan un deseo muy intenso, esta vez, de apoderamiento (comérselos para guardarlos dentro de sí). Un ataque a los pechos-torres por causa de la angustia que aparece frente a la amenaza de la repetición de su pérdida. La angustia moviliza un impulso agresivo y los pechos son estrujados como el cuello de la blusa de la madre en la entrevista inicial. Como contrapartida en aquellos momentos de las entrevistas, Guillermo requería de su madre, la continua presencia en el interior del consultorio, y así, controlar sus movimientos y desplazadamente, los míos.

Guillermo, luego de las entrevistas comenzó su tratamiento en la institución donde consultó. La fobia a la escuela persistiría durante todo ese año. Sin embargo, los padres, en la entrevista en que se formalizó el encuadre del tratamiento, refirieron que había vuelto a ser un chico alegre. Hubo dos elementos significativos aportados por los padres en esa entrevista, uno fue que la llegada del embarazo inicialmente no fue esperado y que ellos al poco tiempo del nacimiento de Guillermo estuvieron separados varios meses, la madre estuvo deprimida y había renunciado al cargo de maestra. El otro dato fue que Guillermo había estado muy afectado, el año anterior, cuando sucedió el ataque a las *Torres Gemelas* el 11 de Septiembre/01. Esa fecha, olvidada inicialmente por los padres, coincide con los primeros síntomas de angustia de Guillermo y con la época en que los padres habían iniciado sus entrevistas de pareja por encontrarse

nuevamente con problemas conyugales. En aquellos días no concurrió al colegio, había tenido escenas de llantos y no quiso salir de su casa. Luego pudo volver y terminar su segundo grado sin problemas pero al año siguiente, en la época de la consulta y entrevistas, el niño no pudo comenzar su tercer grado y abandona. Otro elemento significativo que converge con la recordada fecha de inicio de los primeros signos de gran angustia es que el *11 de Septiembre* se festeja el Día del Maestro y los padres de Guillermo están muy ligados a esos festejos, el papá *realizaba transporte de niños* de un colegio vecino al que concurría su hijo, y su madre había sido maestra.

En síntesis, se puede inferir que hay una convergencia de múltiples factores que van determinando la aparición del síntoma. El desarrollo psicosexual del niño, que debía permanecer en período de *latencia,* explotó junto con el derrumbe que estaba presenciando de la pareja parental y que hasta ese momento estaba silenciado. Recordemos algunos indicadores que pueden relacionarse con un desarrollo erotizado: el control del pis durante su jardín de infantes, el "reto" de la maestra por el tema del baño, que el niño pasaba muchas horas jugando "solo" en su dormitorio.

2.3. b – Tratamiento y proceso analítico

Luego de las entrevistas dió comienzo el tratamiento, el cual se realizó enteramente en un ámbito institucional. A continuación consideraré *tres tiempos* del proceso:

El primer tiempo: se caracterizó porque si bien yo trabajaba con Guillermo, él entraba al consultorio con su madre y ella permanecía sentada en una silla como lo había hecho durante las entrevistas. Con esta formalización del encuadre para esta época, el niño permanecía muchas veces al lado de la mamá, otras veces jugábamos a las bolitas o él dibujaba y contaba su historia. Mis intervenciones eran de carácter descriptivas de la escena, en la dirección de crear un espacio de trabajo entre el niño y yo, en el sentido de que el paciente pueda realizar una alianza terapéutica conmigo para descubrir y contener la *regresión* en que se encontraba. Le mostraba que yo estaba fuera de él y que él estaba dentro de mamá. Como el niño comenzó a demostrar interés por el dibujar, técnicamente fui haciendo una equiparación del dibujar con el soñar, consideraba el relato de la historia de cada dibujo que realizaba espontáneamente como si se tratara del relato de

un sueño. En algún momento le había interpretado que cuando aparecían "los miedos", él dejaba de jugar o de dibujar y quería irse o volver a "upa" de su mamá, también le sugerí que si esto sucedía, si sentía "algo", por ejemplo miedo, podía decirlo. De este modo intentaba diferenciar y entender qué estaba pasando, si la interrupción se correspondía con momentos de angustia, si el niño llegaba a poder decirlo o solamente lo actuaba con el siguiente refugio en la madre. También quería detectar si esas interrupciones eran equiparables al silencio transferencial, es decir, si había alguna interrupción que siguiera la hipótesis freudiana sobre la interrupción de las asociaciones y el silencio.[11]

En ese tiempo, Guillermo interrumpía esporádicamente lo que estaba haciendo cuando no veía a su mamá, cuando ella hacía algún movimiento o escuchaba algún ruido. Fuera de estas situaciones, él estaba más tranquilo y seguro, iba y venía por el consultorio, a veces cerraba la puerta y luego la abría. Frente a este beneficio consideré oportuno dar una consigna que apuntalaría el encuadre individual, le dije que en adelante la mamá se sentaría afuera del consultorio y él podría ir a verla cuanta vez quisiera pero que nosotros trabajaríamos solos en el consultorio. Esta consigna marca el inicio de un segundo tiempo del proceso.

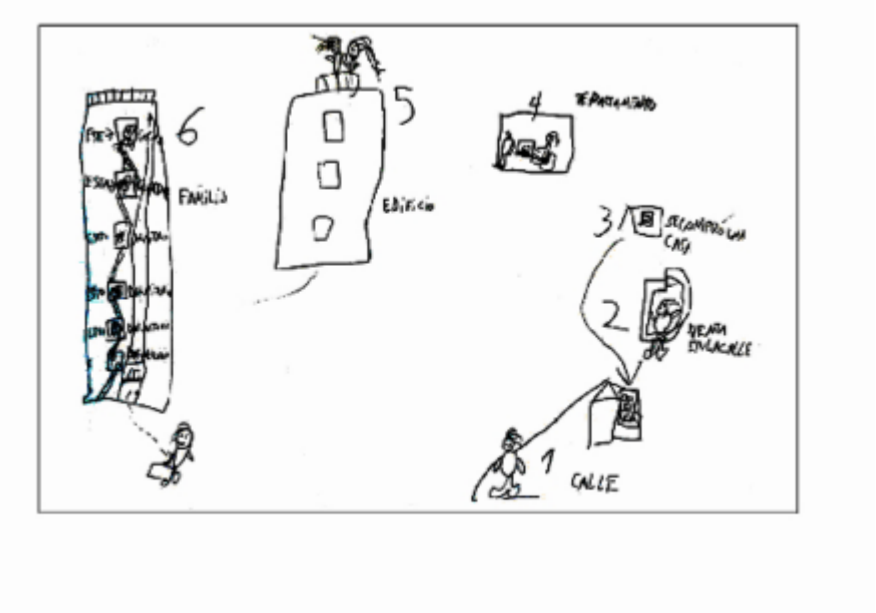
El segundo tiempo: comenzaría entonces en la sesión siguiente de la mencionada consigna. La madre acompaña al niño hasta el interior del consultorio y ella, con una adecuada confianza y firmeza emocional, le dice: *"Te quiero mucho… te espero afuera"*. Una actitud de colaboración de la madre con el tratamiento de su hijo. Fue una

---

[11] Freud en la *27ª* "Conferencia de introducción al psicoanálisis" (1917) plantea que la aparición de sentimientos hostiles serían posteriores a los amorosos, pero que en algún momento coexisten y ofrecerían aquella "ambivalencia" sentimental que domina las relaciones íntimas, una suma sentimental de signo contrario como obediencia y rebelión. Desde el punto de vista técnico, el hacer consciente lo inconsciente, consistía para Freud en mostrarle al paciente que los sentimientos de ese momento hacia el médico, eran una repetición que tiene origen en el pasado. Su hipótesis era que la repetición esconde el recuerdo o a la fantasía original (escena primaria). En síntesis, la transferencia negativa (la corriente hostil) y la transferencia erótica, se convertían en herramientas para la tarea analítica, ya que ambas mostraban la vida psíquica a través de la resistencia y la repetición (Ibidem, A.E., 16:403).
Ahora bien, la técnica inicial de Freud consideraba que si el paciente trabajaba, hablaba (en Guillermo sería el dibujar y relatar las ocurrentes historias) comunicaba sus asociaciones, no había resistencia o en todo caso el componente sexual de la transferencia no obstaculizaba, salvo cuando se interrumpían las asociaciones o en el silencio. Entonces, ese fenómeno del silencio en transferencia era resistencia y debía interpretarse.

despedida diferente, mostraba a la madre asumiendo una nueva función (sobre este cambio y sus consecuencias me ocuparé en las próximas páginas). En respuesta, el niño mismo colocó la silla de su madre fuera del consultorio, frente a la puerta pero de tal manera que podía verla desde el escritorio donde trabajaba conmigo. La madre quedaba ubicada a mi espalda, yo en el medio y Guillermo frente a mí. Durante dos meses trabajamos de esta manera, él entraba y a veces salía para mostrarle los dibujos que él hacía y que luego guardábamos en su caja de juego. En este período realizó el siguiente dibujo:

DIBUJO N° 2



Primeramente dibuja el personaje de la derecha, al pie del dibujo. Al preguntarle quién era, dijo: *Este se llama "Este" (1) que salió a la calle…vio un cartel de una casa "en venta" que quería comprar…* Siguió dibujando y dijo: *Se puso un kiosco de "venta en la calle" (2) ganó dinero y "se compro la casa"(3). Luego un "departamento"(4).* Le digo: *¡Ah… Este nene tiene muchas ganas de crecer!*. Sigue dibujando y dice: *Y después se compro un "edificio" (5). En este edificio vive "Este" y "Esta" y también sus hijos.*

Cuando le pregunté: *¿Dónde están los hijos?*, respondió dibujando el edificio (6) y en las ventanas del edificio, las caritas de los hijos, y dice: *Se llaman Estío, Estito y Estita.*

Continúa dibujando, hace el interior del edificio, escribe "familia" (6) y dice: *Cada uno está en su dormitorio, "Este" en la cocina y "Esta" en el comedor. Los hijitos están cada uno en su dormitorio.* (Pienso en la escena del consultorio, yo había quedado entre Guillermo y su madre a mi espalda)

Le digo: *que el interior del edificio era él y me estaba mostrando cómo iba creciendo lo que sentía cuando quería estar entre "ésta-mamá" y "éste-papá" y como era tan grande lo que sentía, tenía que encerrarlo para que no salga nada.*

Mira en silencio, dibuja las rayas verticales en el edificio (6), comunica las ventanas y dice: *Hay una escalera y un ascensor por donde "Este" se va a la calle. Los Estitos se quedan solos y tristes.*

Luego de esta ocurrencia y sobre el final de la sesión, le digo: *que él me estaba recordando que era la última sesión de la semana, y que yo, era como "Este" que se iba, y que él, podía sentirse como los "Estitos" que se quedaban solos cuando el papá o la mamá se iban.*

Comentarios

La elección de esta sesión tiene por objetivo mostrar el "juego del dibujar" y "lo interactivo" del trabajo del niño conmigo, además, permite explicar el funcionamiento mental del niño en un momento dado. Desde esta última perspectiva es posible pensar un giro mental en tanto movimiento de "regresión-progresión-regresión", ese *algo más* que a mi parecer, es un indicador consistente del avance del proceso analítico en la desarticulación del estructurado síntoma fóbico. Cuestiones que permitirían observar, por ejemplo, la variación y utilización de otros mecanismos de defensa además de la inhibición-regresión-represión como son la escisión, disociación y la identificación proyectiva e introyectiva. Considero que estas ideas pueden corroborarse con el dibujo anterior, y también en el "juego de los papelitos" que presentaré más adelante.

Respecto al *dibujo N° 2*, podemos decir que muestra una simbolización de distintos aspectos de su mundo interno, de su familia interna, expresadas a través de los personajes de la historia dibujada. También podemos ver al niño-paciente, que en este momento nos muestra una activa participación sobre sus fantasías, vivencias y

sobre cómo el aumento libidinoso había promovido inicialmente la "regresión" del niño a estadios tempranos y a defensas esquizoparanoides. Luego aparecerá el movimiento hacia una posición más depresiva en el final del dibujo. El movimiento "progresivo", está figurado con el avance del personaje, de una casa chiquita a un departamento y luego hacia un edificio-familia. Un movimiento progresivo que coincide con la aparición de los miembros de la familia y con el orden gráfico y la numeración que le da a cada cuadro: 1, 2, 3, 4, 5 y 6. También daría cuenta de cierta defensa de controles obsesivos. Cabe señalar que "seis" es coincidente con los meses que el niño no concurría a la escuela y con el tiempo que llevaba en tratamiento en ese momento. Respecto al movimiento "regresivo" pienso en la circularidad del dibujo, que comienza a la derecha y termina a la izquierda, en el sentido contrario a las agujas del reloj, giro que nos lleva a un tiempo anterior o pasado. Estaríamos tentados a comprender el movimiento del dibujar de derecha a izquierda desde la psicomotricidad, y a justificarlo si el niño fuera zurdo, pero, en este caso se trata de un niño diestro en toda su motricidad.

Considero que el movimiento regresivo está presente muy especialmente cuando el niño muestra el interior del edificio-familia (6) y podemos relacionarlo con la fantasía masturbatoria de penetrar en el interior de la madre donde cohabitan toda la familia de los "estitos" que primeramente fueron dibujados en habitáculos cerrados (dormitorios-claustrum), separados por pisos, unos sobre otros como los distintos niveles del edificio-familia interna, sin diferencia generacional ni autonomía y preso de una angustia claustrofóbica. Una regresión a los aspectos más indiscriminados de su Yo, a causa de la excitación, y sobre la que se edificará el control omnipotente de la pareja en la fantasía masturbatoria: "Este" y "Esta", en la cima de la torre-edificio (5) del *dibujo N° 2*. Luego de mi intervención, Guillermo produce una integración al introducir las escaleras y el ascensor que comunica cada nivel del edificio con aquellos niveles de dormitorio-claustrum que hasta ese momento debían mantenerse separados y controlados en su mente.

La figuración que se produce en el dibujo de Guillermo, acompasada a mis intervenciones, muestran un momento interactivo del dibujar y del interpretar, y en este caso, se produce un movimiento de oscilación de posición esquizoparanoide-depresiva (PS – D) según Bion y Meltzer (1998). Dicha oscilación puede observarse en el recorrido del dibujar hasta la escena final del dibujo, donde también aparecen grados

de simbolización que se van produciendo en el dibujar. Si este dibujar es equiparado con el soñar, debería ser posible detectar e interpretar las formaciones sustitutivas de este dibujo-sueño. Si además, al dibujo terminado lo consideramos como la representación gráfica de la vida emocional del niño, en tanto espacio vital e imagen de la situación de vida del individuo en la familia y en la comunidad como nos propone el modelo Harris-Meltzer en *Familia y comunidad* (1990), podemos tomar "La organización infantil" (Ibidem, pág. 10) y hacer la siguiente interpretación del dibujo: el "edificio" (6) muestra la familia, es decir la representación de la pareja combinada y su capacidad de producir *(Interior-edificio* equivalente a la interioridad y capacidad de la mamá, *ascensores-escaleras* como representantes del pene y de la alimentación-semen paterno). En el recorrido que propone el dibujo vemos una regresión y un crecimiento que se inicia con una búsqueda en la calle de los desperdicios del pecho –venta en la calle– y termina en una pareja y una madre interna organizada. Una organización mental más adulta, con atributos masculinos y femeninos, lograda a través de escisiones a partir de la modificación de la fantasía de una madre que encierra a otra madre-padre que adquiere las características de un Superyo paterno que permite ejecutar esas escisiones y una nueva organización que va posibilitando la salida del encierro, y una entrada a la posición depresiva (con un reconocimiento de los valores, de la dependencia al objeto y de las diferencias generacionales). Esta nueva organización, también la podemos detectar en el nuevo funcionamiento de la madre real cuyo anticipo fue enunciado con aquel *"Te quiero mucho…te espero afuera"* como señalé al comienzo de la descripción de este *segundo tiempo* del tratamiento (ver pág. 476).

El tercer tiempo: que es el que quiero explorar especialmente, permite distinguir cambios en la emocionalidad del paciente y hacer un seguimiento de los procesos de escisión e integración en la sesión analítica. La discusión propuesta gira alrededor del juego y de algunos dibujos del niño donde aparecen las distintas ideas que va teniendo sobre su objeto materno y sus consecuencias en la relación analítica. Este tercer tiempo del proceso analítico quedó definido cuando Guillermo llega a una sesión, ingresa solo al consultorio y decididamente toma una silla y la ubica en el pasillo, *frente a la puerta*, lugar en donde se sentaba habitualmente su madre desde que se había establecido esa modalidad, unas semanas atrás. En este ingreso de Guillermo, yo había registrado "algo" con la decisión de sus movimientos, y era su comodidad frente a mi incomodidad de ser

observado. Yo estaba parado en la puerta, mirando hacia el interior del consultorio, tenía a mi izquierda a Guillermo (que ya estaba adentro) y a mi derecha a la madre (afuera del consultorio). Al ver esta escena, y luego del registro contratransferencial pude pensar en lo oportuno de hacer una *intervención exploratoria,* proponer un juego, que a mi entender posterior, fue relevante para la dirección del tratamiento. También recordé en ese momento que tenía que avisarle de mis vacaciones y que esto representaría una separación diferente a las de las sesiones semanales. Cuando tomamos asiento le dije las fechas de mis vacaciones (su madre ya había sido informada). Guillermo comenzó a buscar las cosas en su caja, y le dije: *¿Qué hacemos hoy?* Respondió que no tenía ganas de dibujar sino de jugar. Intervine decididamente: *¡Juguemos entonces!* Guillermo me pide un juego nuevo y en ese momento, posicionándome en el lugar de objeto materno, le expliqué el siguiente juego: *Este es el juego de los papelitos mensajeros.* Le mostré los talones que quedan de los recetarios médicos y le dije casi en receta: *En este juego vos escribís una palabra o un mensaje y se lo llevás corriendo a tu mamá. Pero el juego continúa, cerrando y abriendo la puerta del consultorio.* Me miró con cara de sorpresa y cierta confusión. Continué diciendo: *Cuando le das el papelito a tu mamá, cerrás la puerta, y el juego dice que si venís corriendo, podés escribir un segundo mensaje para llevárselo de nuevo. La puerta se abre y se cierra con el mensaje, el papelito es la llave para cerrar y abrir la puerta. El juego termina cuando contamos los papelitos.* Así comenzó el juego, escribió en el primero de los papelitos "mamá" y fue corriendo a entregarlo, en el siguiente escribió: "estoy acá". Riéndose me mira y escribe "estás loco", los siguientes decían "no te vayas", "esperáme" y otros más, mientras corría y se reía, abriendo y cerrando la puerta. Finalmente, le pidió los papelitos a la madre y leímos los mensajes. Y a todo esto, dijo: "Al final la puerta quedó cerrada". Le respondí que si quería podía abrirla y me dijo: "Cuando me vaya… ". Situación que me permitió interpretar, ahora desde la posición de objeto paterno, y decirle que la puerta era como mis vacaciones, como cuando sentía que papá lo separaba de mamá. Por otro lado, su "Cuando me vaya" contiene otro aspecto transferencial referido a que cuando "yo me vaya" él queda nuevamente con su madre.

Comentarios

Al reconstruir la sesión y pensar sobre mi ocurrencia del juego propuesto al niño, recordé otro, el simbólico juego del *fort-da* (Freud, 1920). Comparé el juego de los papelitos con el niño que juega a tirar los objetos ("se fue") y que luego cuando se los alcanzan ("acá está") surge la expresión de alegría, un juego repetitivo y representativo de la presencia-ausencia de la madre. Siguiendo esta idea pensé en las risas, en la satisfacción que produjo el juego en Guillermo. Freud dirá en dicho artículo que la satisfacción del bebé proviene de la fantasía de controlar las idas y venidas de la madre, un desplazamiento hacia un objeto y un juego que escenifica la tolerancia frente a la ausencia real, cuando la madre no está. Agrega que dicho juego representa un gran logro cultural del niño, por la renuncia a la satisfacción pulsional, donde la vivencia pasiva y displacentera es transformada en activa y placentera (Ibidem, A.E.,18:14-17).

Para este caso, en el juego de los papelitos, también habría una inversión de pasivo a activo pero además podría pensarse que muestra el juego de identificaciones proyectivas e introyectivas.

Guillermo juega y tolera, no sólo la presencia-ausencia de la madre, través del desplazamiento al objeto papelito-mensaje, sino que aquí, él lleva a su madre en el objeto-papelito-madre, es él quien ejerce la acción de ir y venir hacia su madre y con su "madre en la mano". Cabe destacar que durante las entrevistas iniciales, el niño había realizado un dibujo donde me representaba y había colocado en mi mano una "llave" que abría una casa-mamá donde había un nene en su interior, hecho que si bien no tuve presente en el momento del juego, puedo pensarlo como otro elemento de la transferencia-contratransferencia. Podríamos pensar que ahora el niño puede recibir su papelito-llave y atribuirle a dicho objeto-papelito una función de dominio y control. No es *dejado* y luego *buscado* sino que el niño *deja* y *busca* "con" una mamá internalizada menos persecutoria, logrando una ganancia de placer. El juego de este niño muestra un Yo activo que puede hacer *algo más* que inhibir o reprimir para controlar las pulsiones, esos instintos libidinosos que han dado origen a las fantasías más primarias en la regresión y fijación libidinosa, y que luego, en algún momento determinó la fobia.

Sussan Isaacs (1943) en *Naturaleza y función de la fantasía* dirá que el desarrollo mental de un niño implica una modificación en los mecanismos de defensa frente al modo de control de la angustia, un

cambio que va acompañado de un mundo de fantasías inconscientes que presenta modificaciones, que en parte son una respuesta a los estímulos externos y también a una nueva interrelación entre las pulsiones instintivas y los sentimientos que dominan la mente en ese momento: deseos amorosos o agresivos, temores, angustias, triunfos o pesar (Ibidem, pág. 84).

Al reflexionar sobre los instrumentos técnicos puede presentarse una "observación" cuestionando la presencia del analista al introducir el juego de los papelitos mensajeros, que podríamos pensar, por ejemplo, del lado de la variación técnica en tanto actuación de la contratransferencia o contra-actuación. Con la misma intención de reflexionar sobre dicho punto, podríamos recordar la discusión sobre la introducción del llamado "parámetro técnico" de Eissler (1953) que también fuera estudiado por Etchegoyen (1986, pág. 308).

Frente a observaciones como las antedichas, no puedo más que contrastarlas con la revisión de mi contratransferencia y el estudio de la situación analítica de ese momento: la comodidad (del paciente en transferencia) y la incomodidad contratransferencial (del analista) que frente a un funcionamiento rutinario y conocido de las últimas sesiones aparece como un registro contrapuesto. Mi reflexión se dirige al análisis de este efecto causado por una identificación proyectiva que el niño realiza sobre el *setting*-mamá-analista. Un accionar que se dirige a la mente del analista, a través de una concretud llevada a tal punto que el niño ordena y fija todos los movimientos posibles, los de la madre y los míos (por ejemplo, con la ubicación de las sillas en esta sesión, y también, en la entrevista cuando refregaba los pechos de la madre). Una secuencia de movimientos proyectivos que termina limitando hasta sus ganas de dibujar, algo tan rico y preciado para este niño. Una secuencia que en esa comodidad destierra su incomodidad y mantiene controlada y a distancia toda posible emergencia emocional respecto a su objeto materno. Desde este punto de vista, la inclusión del juego exploratorio de los papelitos enriquece el material al producir asociaciones escritas (las palabras llaves de los mensajes), esas expresiones tan buscadas por el método analítico en los confines del inconsciente. En última instancia, un parámetro, un juego que se introduce y luego se retira, en tanto no permanece ni es recurrente en la técnica del analista siguiendo las limitaciones estudiadas por Eissler y Etchegoyen.

Sin embargo, la argumentación más sólida viene ceñida al proceso devenido en el niño que reafirma el método analítico porque la

inclusión del mencionado juego, y en este caso, tiene un efecto interpretativo.[12] El juego introducido en esta situación analítica, es para el niño, en esencia, una interpretación. Con la cual, más que un contenido, se muestra el sentido y la significación transferencial y modula el accionar simultáneo de las identificaciones proyectivas e introyectivas que van modificando a los objetos y al *self*. Posteriormente, sobre el final de la presentación del material clínico, veremos cómo aparece la propuesta de un juego por parte del niño, y ahí sí se devela claramente la identificación proyectiva y se hace posible trabajar su intencionalidad, que en la sesión del juego de los papelitos aparece solamente como registro contratransferencial.

Finalmente y al decir de Meltzer (1976) en "Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura y la distancia", queda incluido que el método analítico puede dar lugar a la exploración creativa a través de la técnica: "[…] en líneas generales, en la aplicación discreta y sensible de los Principios Básicos. También sostengo que permite realizar una exploración aventurada de los límites a los que puede llegar la habilidad y que también puede flexibilizar y potencializar estos Principios Básicos, permitiendo de este modo que el paciente y el analista creen entre ellos una interacción única y especial que trasciende la mera práctica y se acerca al arte." (Ibidem, en *Sinceridad,* 1ª Edición, pág. 381 y 382, Ed. Spatia, Bs. As., 1997)

Ahora, volvamos al material clínico. A la sesión siguiente del juego de los papelitos, Guillermo no concurre, y a esa fecha nos quedaba sólo una sesión antes de mis vacaciones. Para esa última sesión, la madre del niño tiene un yeso en el pie, se disculpa por no haber avisado y refiere que se había fracturado el tobillo y por eso no lo había podido traer. Yo la registré angustiada y un poco desencajada. Mientras tanto, Guillermo con la misma decisión de la sesión pasada, toma la silla, la pone en el pasillo y mientras cierra la puerta me dice: *fui a conocer los libros de la maestra nueva y ayer empecé Taekwondo.* Permanece en silencio mirando la puerta que él había cerrado, apoya el brazo y su cabeza en el escritorio. Luego de un silencio, le digo: *¿Qué te pasó? Te vi entrar contento.* Desde su

[12] Recordemos a Klein (1930) cuando se dirige a Dick colocando un tren junto a otro y designa a uno como "tren papá" y al otro como "tren Dick" proporcionándole al pequeño un campo de significaciones. Tan poco se aleja de aquel hipotético analista (de técnica clásica) que en algún momento introdujo un mazo de naipes o un juego de ajedrez para explorar el campo simbólico de las identificaciones o la dinámica tranferencia-contratransferencia.

posición, recostado en el escritorio y sin mirarme, dice: *Pero ahora estoy triste... me acordé que vos te vas de vacaciones.* Le digo: *que entendía, que podía estar triste porque no nos veríamos por un tiempo y que ahora no veía a su madre porque estaba afuera y la puerta cerrada.* Luego de un silencio va realizando un dibujo mientras seguimos dialogando, y al terminar el dibujo, el niño arma una historia reveladora de su emocionalidad.

Para presentar el material –el dibujo y el diálogo– de ese momento de la sesión voy a recurrir a la descomposición del *dibujo* (el N° 3) en cuatro partes. Para ello me propuse un ejercicio, un jugar con cierta intención de dramatizar el dibujar del paciente y su relación con mis intervenciones. A tal efecto tomé dicho dibujo terminado y luego de haberlo "digitalizado" lo descompuse en partes, llevándolo a los momentos en que yo intervine, y así poder mostrar, cómo él y yo seguimos trabajando. Hice una *deconstrucción*[13] del dibujo para ir reconstruyéndolo nuevamente y ver el proceso de su elaboración.

Guillermo había tomado una hoja y sus lápices, mientras él va dibujando me cuenta lo que hace y yo escribo la historia que él me contaba. Los momentos del dibujo que he tomado son coincidentes con mis intervenciones. De este ejercicio se aprecia lo siguiente:

[13] El sostén teórico de esta propuesta surge de una comunicación personal de Berta Mantykow de Sola (2003) que nos lleva a los estudios de Derridá (1989) en tanto idea acerca de cómo un mismo texto (en este caso un material clínico), puede ser deconstruido y reconstruido, mostrándonos, cómo seleccionamos el material y qué consideramos como hecho clínico a investigar, según las distintas miradas y teorías psicoanalíticas, del autor, del lector, de las teorías del analista, de las teorías de los pacientes, de la persona real del analista y dentro de los contextos geográficos, históricos y sociales en que se desarrolla una sesión y un proceso analítico.

PRIMER MOMENTO DEL DIBUJO N° 3

De este momento, mientras va dibujando, dice: *Son los extra-terrestres. "Este" está alegre y el otro está triste.* Le pregunto: *Si estará triste porque yo me voy de vacaciones.* Hago una pausa y le digo: *Pero… me parece que un extra-terrestre está enojado.* Me dice: *No, el que está enojado es este nene* (Señala el nene de la ventana y continúa dibujando).

SEGUNDO MOMENTO DEL DIBUJO N° 3

En el segundo momento, como puede observarse en el dibujo anterior, Guillermo agrega dos personajes de color naranja en el centro del dibujo y señalando al que tiene las antenas, dice: *Este le sacó la ventana, pero el nene lo ató con una carga de explosivos de TNT.*

Le digo: *Ah..! éste es el nene que está muy enojado porque yo me voy y lo dejo... justo ahora, que cerramos la puerta del consultorio. ¡Si me voy que me vaya con la carga!!!* (Me mira y sigue dibujando)

TERCER MOMENTO DEL DIBUJO N° 3

Y en ese momento (del dibujo anterior), dice: *Faltaba la raya… y la luna.* Y escribe: *antes* y *después.* Señala a los extra-terrestres y dibuja las flechas. (Pensé en la fractura de la madre)

Le digo: *Esta raya es como la puerta, separa el antes y el después. En el después están las vacaciones y también la carga.* (Guillermo se queda mirando su dibujo en silencio. En ese silencio pensé en la dimensión del tiempo, en cómo fuimos pasando de un tiempo casi sin tiempo a esta temporalidad con un: *"antes, Antes"* y un *"Después"* en donde se había creado un nuevo espacio, un tiempo que transcurre en la emocionalidad y un sentido que aparece con la síntesis de esta "raya" que graficaba la separación de las vacaciones).

En ese momento hace un agregado a su dibujo: una "V" a la carga

de TNT y el dibujo queda terminado:

DIBUJO N° 3 (TERMINADO)

En este último momento dice: Ahí escribí *T… no te vayas* (TNTV, en donde la primer T es la inicial de mi nombre de pila). Cuando pude, le digo: *Que él sabía que me tenía que ir...* (Me interrumpe sin dejarme terminar de hablar y me pide que escriba la historia del dibujo).

Dice: *Este es el dibujo del bien y el mal. El antes se mezcló con el después y el que pasó por el antes tiene mala suerte. El que va al después, se le reparan los daños causados por el antes. Y una línea sirve como aviso del antes y del después. En el antes y en el después... todos los personajes vienen del antes con muchos problemas pero van al después y se los solucionan.*

Comentarios

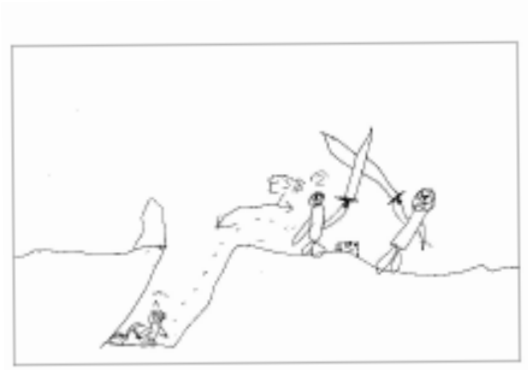
Aquí una raya que simboliza la separación de los tiempos, de las vacaciones, de la mamá de "antes, *Antes"* en donde estaba encerrado. También puede observarse que las nubes del "antes" tienen en su interior una estrella. Este ir dibujando puede pensarse con el ir de una posición esquizoparanoide a una posición depresiva, en tanto la

transferencia conmigo, muestra a su objeto-madre en el antes y en el ahora. Tiempo después, yo comprendería que también se refería a los sentimientos de amor y odio con su padre, quizás la connotación figurativa de los extra-terrestres o de su propio devenir hijo, en tanto inicialmente fue un hijo no esperado.

Luego de las vacaciones Guillermo comienza el segundo año de tratamiento. La madre me comunica que el padre en ese tiempo había estado muy mal, refiere que se había separado de ellos sin mediar una explicación ni pelea. Estaba viviendo con una familia amiga y no quería ver ni hablar con ellos. Según dijo la madre: "Tuvo un brote de locura y se fue". Ella estaba desesperada y dijo que ninguno de sus hijos quería ir a verlo. También me comunica que en esos días Guillermo había retomado su escolaridad, recomenzaba su tercer grado, luego de casi un año de no poder quedarse en la escuela. Durante la primer semana sólo estaba en el patio del colegio con su madre, luego entró al aula mientras su mamá permanecía sentada en una silla en el patio. Guillermo estaba reproduciendo el camino transitado para ingresar al consultorio e ir instalándose en el tratamiento, ahora, lo hacía en la escuela. Durantes varias sesiones fue contando y dibujando ese camino que hacía en el colegio, donde estaba su aula, los pasillos y cómo se iba trasladando la madre y su silla, hasta que un día le dijo que solamente lo esperara en la puerta de entrada del colegio.

Por otro lado, habían pasado dos meses sin mencionar la separación de sus padres, solamente había dicho que él ya no quería ver a su padre. En una sesión de esa época realiza el siguiente dibujo:

DIBUJO N° 4



Señalando el personaje del pozo, en el dibujo anterior, dice: *Este es un explorador que se llama "Este"… Estaba cavando y encontró un tesoro, que era el que soñaba. "Este" abrió el cofre y encontró una bolsa y una espada, la bolsa contenía el tesoro que más quería: una cajita con cerradura.* (Sigue dibujando los personajes que pelean y coloca los números 1 y 2)

Luego del silencio, dice: *Cuando "Este" iba a su casa* (Pone el N° 2) *se encontró con el "Pirata" que le quería robar el tesoro. El "Pirata" tenía una espada, entonces… "Este" luchó y luego de la pelea se fue a su casa. En el piso de su casa encontró una llave, la probó en la cerradura de la cajita… ¡Y abrió! y desde ese día estuvo feliz y nunca más tuvo problemas… es el fin del dibujo".*

Le digo: *que él tenía muchas ganas de saber y conocer muchas cosas, por ejemplo los tesoros de mamá y que él ahora podía explorar sobre lo que sentía… también enojarse y luchar. Pero que a veces sentía que su papá podía aparecer como un pirata y quitarle a su mamá.* Me dice: *Mi papá se fue… no tengo ganas de verlo porque está medio loco… pero lo extraño* (los ojos de Guillermo se llenan de lágrimas… y yo registro la emoción).

Finalmente, le digo: *que él pensaba que su papá podía estar enfermo o muy nervioso y eso lo ponía triste… pero que también le daba miedo verlo porque él se imaginaba como el pirata y "Este" que se quedaba con la llave y el tesoro-mamá.* Luego de un silencio agregué: *que el miedo que sentía era porque pensaba que lo había lastimado a su papá con su enojo y eso lo hacía sentir triste.*

Un año después, y ya promediando su tercer y último año de tratamiento, dibuja lo siguiente:

DIBUJO N° 5

Guillermo llegó a su sesión, busca en sus cosas una hoja y sus lápices y comienza a realizar el *dibujo (5).* Primeramente hace un círculo en el centro de la hoja y dice: *¿Adiviná qué es esto?* Le respondo: *Me parece que puede ser muchas cosas.* Sigue dibujando otro circulito y me pregunta: *¿Sabés qué es?* Agrega los ojos y pregunta nuevamente y permanezco en silencio. Agrega la boca, los brazos e insiste preguntando: *¿Sabés qué es ahora?* Digo: *Parece un muñeco.* Me dice: *¡Síii! Un muñeco de nieve… y está muy abrigado porque hace mucho frío, está congelado. Por acá… está McDonald's y adentro estás vos... No te ves porque está la pared.*

Continúa dibujando y dice: *También hay un pozo… "Este" se cayó y no podía salir pero si sigue excavando y puede salir… Entonces encontró una ardilla y después una moneda. Tuvo que subir porque había una roca… pero siguió excavando y se encontró con una tubería debajo de McDonald's y con la moneda hizo un agujero y entonces pudo entrar.*

En ese momento le digo: *Y así "Este" pudo entrar por abajo y encontrarse conmigo o meterse adentro mío ¡la mama-McDonald's que tiene todas las hamburguesa!* Dice: *Vos justo te ibas a tu casa…*

¿Vos sabés porqué está el pozo? Está porque "Este" había sacado la nieve para hacer el muñeco.

Hace un silencio y sigue dibujando y cuando termina, dice: *La historia termina cuando sale el sol y el muñeco se hace agua… pero había otro nene que se estaba divirtiendo.*

Comentarios

Para esta época Guillermo llevaba varios meses viendo a su papá semanalmente y vivía con su hermana y su mamá. Estaba terminando su quinto grado y realizaba otras actividades como fútbol e inglés. El tratamiento había sido muy favorable y finalizaría en los próximos meses.

Respecto al anterior *dibujo N° 5,* éste tiene la particularidad de ser un dibujo estéticamente más infantil de lo que podía hacer a esa altura del tratamiento y con casi once años de edad. Fue seleccionado porque pienso que en dicho detalle puede observase una figurabilidad regresiva así como lo sugiere el relato final, pero no así la intencionalidad que tendría otro propósito, quizás, relacionada con el final del tratamiento. Al comenzar a dibujar, el niño había planteado otro juego exploratorio, de preguntas-adivinanzas, a las que yo debía responder, es decir que él estaba tratando de saber cuánto sabía yo de lo que estaba pasando. Había implementado un singular artilugio para intentar meterse dentro de mí a través de "Este" muñeco de nieve que ingresará por debajo. Me daba pistas y dibujaba, ojos, boca y otras cosas con las que quería representar "algo" que era de nieve. "Este" era nuestro viejo conocido personaje de historietas, y también, un adjetivo "demostrativo" a través del cual me desafiaba a descubrir lo que él me mostraba, pero, mientras yo tenía que adivinar, él intentaba congelar mi capacidad de pensar. El intentaba controlar "obligándome" a pensar sólo en eso concreto que dibujaba, y no en el sentido, los significados y simbolismos, que a esta altura del tratamiento estaba muy familiarizado de mis interpretaciones sobre su sexualidad y sus excitaciones de jugar con su muñequito-pene. Desde estas inferencias y al final de su dibujo, pude decirle que ese "otro" del dibujo que se había divertido era él, cuando quería distraerme de otras cosas que sentía con el final del tratamiento. Le señalé en el dibujo como él se había representado, cuando era chiquito, cuando sentía que estaba muy cerca de su madre y cuando tenía calor en su cuerpo aunque hiciera frío. También le dije que él quería que yo tenga la cabeza como el techo-hospital "congela-

do" por sus nieves-pis, para que no pensara ni sintiera nada como él (y con él). Esta interpretación apuntaba a mostrarle cómo él presentaba la "nieve" como un modo de disfrazar lo contrario, el "calor", la excitación o calentura que había tenido cuando se quedaba dentro de la madre y temía los retos de su padre. También podemos inferir que los dos muñecos tienen la forma de dos pechos-pezón. El muñeco-pecho-Este-Guillermo mostraba el querer permanecer en "posesión" del mismo, pero si se queda dentro, queda atrapado en un pecho-mamá denigrado en la erotización que lo llevaba a convertir la leche en pis como sucedía antes de los cuatro años. Sin embargo, ahora y con el final del dibujo-tratamiento, el niño muestra que había adquirido una compresión y sabía que debía renunciar a esa posesión y es por eso que advierte que "Este-niño" había tenido que seguir excavando, explorando para salir, y eso parecía que había sido dentro del tratamiento, en la casa-McDonald's donde se encontraba conmigo, después de atravesar el túnel, el "sótano" que tantas veces dibujó. Luego de esta exploración y de lograr sus descubrimientos, yo me voy a mi casa y él también, cuando terminara el tratamiento. Pienso que de este modo se figuraba y se simbolizaba los efectos de la castración y la esencia edípica, una puerta al período de latencia que había sido tan postergado.

Es oportuno retomar, ahora, con este juego de preguntas-adivinanzas propuesto por el niño aquel otro juego de los papelitos mensajeros que había sido introducido por el analista. Aquí, luego de un prolongando proceso es posible ver en el paciente aquella intencionalidad que había aparecido en la contratransferencia dos años atrás (en el "antes" del *dibujo Nº 3)*, en aquel momento donde se introdujo un juego, que a mi parecer, tuvo efectos interpretativos como señalé en página 481. Ahora, con el material presentado por el niño en el *dibujo Nº 5*, se hace visible y me posibilita interpretar directamente la intencionalidad y los distintos aspectos de la identificación proyectiva.[14] Una intencionalidad que en la sesión del juego de los papelitos aparece como registro contratransferencial y prometida con el "después" de aquel *dibujo Nº 3*.

Finalmente, un proceso analítico que podría homologarse con el trabajo en distintas dimensiones (n-1) conocidas como sería la bidimensionalidad y el espacio tridimensional que es donde nosotros vivimos, en tanto la cuarta dimensión será la dimensión desconocida (n) que sólo podemos imaginarla.

[14] Según fueron desarrollados en el *Contexto teórico específico,* pág. 463.

Guillermo termina su tratamiento unos meses después coincidentemente con el comienzo de su sexto grado. En la última sesión refiere que había ido al dentista en esos días y dice: *Estoy muy contento con mis compañeros de la escuela… sabés finalmente me sacaron una muela...* (Y sonriéndose con picardía, agrega:) *Ya no la voy a poner para los ratones… a la muela se la quedó el médico.* **(**Hace un silencio y con tono confidente, dice:) *Hace mucho… mucho tiempo… se me cayó otro diente y yo se los daba al ratón… pero ahora… es un recuerdo como todos estos dibujos.* (Mientras elegía algunos de los dibujos que se llevaría a su casa y otros que me dejaba de regalo, dice:) *Acá está el dibujo de la silla donde se sentaba mamá… éste también es un recuerdo.*

3 – COMENTARIOS FINALES Y CONCLUSIONES

Llegado a este último punto de mi trabajo quisiera expresar que el material presentado tendría distintos modos de ser abordado. Quizás la justificación venga del lado de que toda selección y organización de un material intenta captar y resaltar aquello que fue considerado por el analista como un *hecho clínico*, en tanto ese "hecho" ocurre en la sesión, dentro de un proceso, y expresa la singular relación analítica entre el analista y su paciente. Se lo podría definir como "[…] la comprensión teórica que tiene el analista de los aspectos de esa relación en un momento dado" (Riesenberg-Malcolm, 1994) y en la perspectiva del paciente presentado y sus dibujos, una equivalencia como hechos gráficos seleccionados.

También encontramos una justificación sobre el modo de presentar un material en la idea de que éste es un camino a recorrer, que da una pista (como las *pistas* o la *llave* que entregaba Guillermo) que estimula la investigación de teorías, según: las teorías del analista, del paciente y de uno mismo cuando lo vuelve a leer o revisar. Jacques Derrida (1989), el filósofo francés, propone una metodología analítica, *un estilo de lectura desconstructivo que invierte suposiciones clásicas al cuestionar la idea de que un texto tiene un único significado inalterable*. Como resultado de ello, las intenciones del científico, del autor, de un escritor (agreguemos en esta línea: a las del paciente, del analista, etc.) al hablar no pueden ser aceptadas sin condiciones ni crítica. Esto multiplica *el número de interpretaciones legítimas de un texto* (o de un dibujo) y la

desconstrucción mostraría los numerosos estratos semánticos que operan en el lenguaje.

Desde esta perspectiva fue pensado el trabajo de descomposición del *dibujo N° 3* (págs. 485, 487 y 488). Perspectiva que también se incluye, por una parte, en el apartado *Sobre las teorías y pasiones de dos grandes exploradores* (en pág. 460), donde resalté la labor de dos genios de la ciencia moderna, una tentativa que quiso mostrar qué sentían, conformándonos con una aproximación al qué pensaron y cómo pensaron su ciencia. Su articulación con el presente trabajo estaría sustentada en que "grandes" y "pequeños" exploradores serán exponentes de una fuerza, de una pasión que los impulsa a conocer, porque han desarrollado sus ansias de saber y dirigen su curiosidad al mundo que los rodea, *ese salto a la cultura*, parafraseando a Freud (1920) y a Lévi-Strauss (1949). Por otra parte, el *Contexto teórico específico* (en pág. 463) comienza con reflexiones acerca del origen de la subjetividad del niño (su nacimiento como sujeto humano) y pretende conjeturar, frente a la presencia del síntoma fóbico, su nacimiento como sujeto del tratamiento psicoanalítico.

Con estos entretelones hice una aproximación al trabajo clínico, una referencia a la mente del analista trabajando en las vicisitudes del inconsciente del paciente que siempre mantiene vivo ese "algo" a descifrar, a comprender. Pienso que el caso presentado da cuenta de la permanencia de algo que puja por ser comprendido, interpretado, el bebé expulsado en las torres del *dibujo N° 1* o las caritas de las ventanas del edificio en el *dibujo 2*. Una posible hipótesis sería que una fobia como el caso del niño presentado y como probablemente en otros cuadros psicopatológicos, tienen como expresión sintomática de los conflictos, aquellos elementos que le provee la vida cotidiana y el contexto en que se suceden. Así, un "Juanito" freudiano vivirá la excitación del tormento del jaleo de los caballos/caballeros de su madre, y a cambio de aquella época, este mundo globalizado de hoy que en sus momentos de caos ofrecerá, por ejemplo, el estallido de las Torres Gemelas. Por otra parte, pienso que el caso clínico presentado permite seguir el juego de la transferencia-contransferencia para que el *bebe paciente-analista* puedan jugar sus fantasías y realidades psíquicas. Uno en el relato de la "historia" de un dibujo al modo de asociaciones de un sueño en la transferencia, el otro en la abstinencia, en el trabajo con su contratransferencia para finalmente interpretar. Y luego de mucho trabajo, quizás podamos apreciar el llamado *cambio psíquico* al decir de Betty Joseph (1986).

Para finalizar, mis conclusiones, que en parte fueron presentadas en forma de preguntas en la *introducción* de este trabajo:

– El desarrollo psicosexual esperable a la edad de Guillermo se vio perturbado por una gran erotización que determinó la estructuración de síntomas compatibles con una neurosis infantil de características fóbicas. Los antecedentes: un vínculo intenso con su mamá en el primer año de vida, quizás, a partir del singular lugar al que advino dentro de una primera separación de sus padres a los pocos meses de nacer y no siendo especialmente esperado. Luego una probable depresión de la madre y una sobre estimulación erógena, la dificultad en el control de esfínteres hasta los cuatro años de edad. Posteriormente, la angustia por el ataque terrorista a las torres y finalmente las inhibiciones que le impiden orinar en los recreos del colegio y el "reto" de la maestra.

– El quedarse en su cuarto jugando solo o dibujando, además de un hecho masturbatorio, representa en cierto modo a las inhibiciones sobre algunas funciones yoicas que luego fueron insuficiente para el control de la angustia. De jugar solo en su cuarto se vio limitado a ingresar al colegio. Aquí se apreciaría que su Yo debió recurrir a defensas más intensas que, por represión y regresión, lo lleva a estadios tempranos de su desarrollo observable en el intenso vínculo con su madre, y en una hostilidad y culpa inconsciente con su padre. Situación que determina su fobia a ingresar al aula primero y luego al edificio escolar como representantes desplazados de las figuras parentales.

– El funcionamiento mental del niño mostraba la intensidad del vínculo con su madre que se corresponde con fantasías en donde el niño tomaba "posesión" de ella, quedaba *transitoriamente* dentro del objeto materno, y en posición esquizoparanoide en cuanto a las relaciones objetales. Este proceso mental limitó profundamente el interés de Guillermo por el aprendizaje escolar y el conocimiento, postergando su curiosidad o ansias de saber, que sólo se hicieron concordante al período de latencia durante el análisis y al cabo de tres años de tratamiento. En su proceso se pudo recorrer aquel camino regresivo poblado de fantasías eróticas, de fenómenos y angustias claustrofóbicas como así también un profundo sentimiento de culpa persecutoria restaurado en un vínculo cariñoso con sus padres y una

activa socialización. Siguiendo a B. Joseff (1995) podemos pensar que la falta de interés o curiosidad se basaba en la necesidad de evitar una verdadera curiosidad. En el caso presentado y como ocurre con los pacientes que no son capaces de ubicarse a una distancia suficiente de sus objetos para poder observar o registrar lo que sucede, se meten dentro y toman posesión del objeto, no tienen curiosidad porque "saben" por estar adentro como sucedía con Guillermo y que pudimos corroborar en los primeros dibujos, el N° 1 y el N° 2, que muestran el nene dentro de la torre o edificio. Luego comenzará a mirar el objeto "madre" de "adentro" y de "afuera" como en los dibujo N° 4 y 5. En el proceso analítico se atreverá a incursionar y explorar el por qué de su angustia, de sus distintos sentimientos que lo relacionaban con su madre, con su padre, con su hermana y que pudimos ver figurados y simbolizados gráficamente como representación de su mundo interno. Un cambio para señalar sobre el final del proceso, es el pasaje del "dibujar" al "hablar" como modo de comunicarse en la sesión, por ejemplo, el pasaje de "la figuración en los dibujos" del *bingo,* el *dinero,* las *monedas* y la *ardilla* al "diálogo" sobre sus fantasías del *ratón* y la re-visión de sus *dibujos,* en la última sesión. Cambios que confirmaban uno de los indicadores para la finalización de su tratamiento, y que por otra parte, revelaban su desarrollo puberal y una incipiente adolescencia, quizás, con una mayor movilidad defensiva para el pasaje del mundo de la niñez (latencia) hacia el mundo de los grupos de la adolescencia.

– Finalmente, se podría inferir que el proceso analítico se vio beneficiado por el constante trabajo de explorar la transferencia y la contratransferencia, y que en este caso particular, pudo llevarse a cabo a través del "dibujar" y de su producto "el dibujo" como una técnica privilegiada que se reveló en el "juego del dibujar" en tanto actividad que implicaba un jugar "en" y "con" los dibujos y su analista. Situación que alimentó sus ansias de saber y producir.

BIBLIOGRAFIA

AULAGNIER, P. (1975) *La violencia de la Interpretación.* Amorrortu Editores, Bs. As., 1977.

BARANGER, W. (1971) *Posición y Objeto en la obra de Melanie Klein.* Ed. Kargieman, Bs. As., 1971.

BARANGER, M. (1992) "La mente del analista de la escucha a la interpretación". *Revista de Psicoanálisis.* Tomo 49, APA, Bs. As.

BION, W. R. (1962) *Aprendiendo de la experiencia.* Ed. Paidós, Bs. As., 1977.

BLEGER, J. (1958) *Psicoanálisis y dialéctica materialista.* Ed. Paidós, Bs. As., 1973.

CHADWICK, M. (1925) "Sobre las raíces del ansia de saber". Traducido del *International Journal of Psycho-Analysis,* 6 (4):468-469. Original: "Uber die Wurzel der Wissbegierde", *Internationale Zeitschrift fur Psychoanalyse,* 1925, Bd. XI, S, 54.

DAVIS, M. Y WALLBRIDGE, D. (1981) *Límite y espacio: introducción a la obra de D. W. Winnicott .* Ed. Amorrortu, Bs. As., 1988.

DERRIDA, J. (1989) *La escritura y la diferencia*. Traducción de P. Peñalver, Ed. Anthropos, Barcelona.

EINSTEIN, A. (1949) *Albert Einstein: Notas autobiográfica.* Alianza Editorial, Madrid, 1998.

ETCHEGOYEN, R. H. (1986) *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica.* Ed. Amorrortu, Bs. As., 1999.

FISCH, FELISA W. DE (2002) "El arte como evocador de las dos visiones del mundo: las posiciones Kleinianas". En *Revista Psicoanálisis,* XXIV, N° 3, págs. 377-388, APdeBA, Bs. As.

FREUD, A. (1936) *El yo y los mecanismos de defensa.* Ed. Paidós, Bs. As., 1966.

FREUD, S. (1900) La interpretación de los sueños. *O. C.,* Vol. IV-V, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1905) Tres ensayos de teoría sexual. *O. C.,* Vol. VII, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1909) Análisis de la fobia de un niño de cinco años. *O. C.,* Vol. X, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1917) 27º Conferencia de introducción al Psicoanálisis: La transferencia. *O. C.,* Vol. XVI, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1915) Pulsiones y sus destinos. *O. C.,* Vol. XIV, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1918) De la historia de una neurosis infantil. *O. C.,* Vol. XVII, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1920) Más allá del principio de placer. *O. C.,* Vol. XVIII, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1923) El yo y el Ello. *O. C.,* Vol. XIX Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.

— (1923) La organización genital infantil. *O. C.,* Vol. XIX, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996
— (1924) El sepultamiento del complejo de Edipo. *O. C.,* Vol. XVIII, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.
— (1926) Inhibición, síntoma y angustia. *O. C.,* Vol. XX, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1996.
ISAACS, S. (1943) Naturaleza y función de la fantasía. *Desarrollos en Psicoanálisis,* Ed. Paidós, Pág. 83.
JOSEPH, B. (1983) "Transferencia: La situación total". En *Equilibrio psíquico y cambio psíquico,* pág. 213, Ed. Yebenes, Madrid, 1993.
— (1986) "Cambio psíquico y proceso psicoanalítico". En *Equilibrio psíquico y cambio psíquico, pá*g. 265. Ed. Yebenes, Madrid, 1993.
— (1995) "Acerca de la curiosidad". *Rev. Psicoanálisis,* Vol. XVIII N° 1, APdeBA, 1996.
KLEIN, M. (1921) "El desarrollo de un niño". *O. C.* Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1923) "El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño". *O. C.* Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1926) "Principios psicológicos del análisis infantil". *O. C.*, Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1928) "Estadios tempranos del complejo de Edipo". *O. C.,* Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1929a.) "La personificación en el juego de los niños". *O. C.,* Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1929b.) "Situaciones infantiles de angustia reflejadas en una obra de arte y en el impulso creador". En Contribuciones al Psicoanálisis, *O. C.,* Vol. 2, Ed. Paidós, Bs. As., 1986.
— (1930) "La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo". En Contribuciones al Psicoanálisis. *O. C.,* Vol. 2, Ed. Paidós, Bs. As., 1986.
— (1934) "Sobre la criminalidad". *O. C.* Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1935) "Contribución a los estados maníacos depresivos". *O. C*. Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1940) "El duelo y su relación con los estados maníacos depresivos". *O. C*. Vol.1, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1946) "Notas sobre algunos mecanismos esquizoides". *O. C*. Vol. 3, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
— (1952) "Los orígenes de la transferencia". *O*. C. Vol. 3, pág. 57. Paidós, Bs. As., 1997.
— (1957) Envidia y gratitud . *O. C.,* Vol. 3, Ed. Paidós, Bs. As., 1988.

— (1961) *Relatos del Psicoanálisis de un niño. O. C.,* Vol. 4, Ed. Paidós, Bs. As., 1990.
Lévi-Strauss (1949) *Estructuras elementales del parentesco.* Ed. Paidós, Bs. As., 1979.
Levín, R. (2005) *La escena inmóvil.* Lugar Editorial, Bs. As., 2005.
Resnick-Halliday (1966) *Física Parte I y II.* Ed. Continental, Mexico, 1974.
Riesenberg Malcolm, R. (1994) Conceptualización de hechos clínicos en el proceso analítico. *Int. J. Psycho-Anal.,* 1994, X, 85.
Ríos, C. (2005) Comunicación en Perspectivas kleinianas (Sobre la Obra de D. Meltzer). Curso de Educación Permanente en APdeBA.
Mantykow de Sola, B**.** (2003) Comunicación personal. C. E.
Meltzer, D. (1973) *Los estados sexuales de la mente.* Ed. Kargieman, Bs. As., 1974.
— (1973) "Interpretación rutinaria e inspirada: su relación con el proceso de destete en el análisis". En Cap. 13 *Obras escogidas de...*, Spatia Editorial, Bs. As., 1997.
— (1974) "Identificación adhesiva". En *Sinceridad.* Pág. 325, Ed. Spatia, Bs. As., 1997.
— (1976) "Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura y la distancia". En *Sinceridad*. Pág. 369, Ed. Spatia, Bs. As., 1997.
— (1990) *Metapsicología ampliada*. Ed. Spatia, Bs. As., 1990.
— (1992) *Claustrum.* Spatia Editorial, Bs. As., 1994.
— (1998) "La oscilación PS-D y los cambios evolutivos". En *Adolescentes*, Spatia, Bs. As., 1998.
— y Harris, M. (1990) *Familia y comunidad.* Spatia Ed. Bs. As., 1990.
— y Harris, M. (1998) "Los trabajos del adolscente", en *Adolescentes,* Cap. 5. Spatia Ed. Bs. As., 1998.
Tosso, D. (2002) El encuadre interno psicoanalítico. XXIV Simposio anual de APdeBA, pág. 345.
Winnicott, D.W. (1971) *Realidad y juego.* Gedisa Ed., Barcelona, 1996.

Daniel Tosso
Olleros 3138
C1426CSJ, Capital Federal
Argentina