

EN CLAVE PSICOANALÍTICA

Nº 18 · Diciembre 2021

Psicoanálisis: clínica y aprendizaje



asociación escuela de clínica psicoanalítica
con niños y adolescentes

Iniciamos...

... un nuevo año, con actividades que impulsan nuestra tarea clínica y nos asoma a nuevos ámbitos de la misma.

En ese sentido, nos complace tratar, en este número, el enfoque psicoanalítico del aprendizaje y lo escolar; una necesidad poco contemplada en su sector, que merece salir a la palestra. Con ello presentamos la antesala de un nuevo taller que se iniciará en enero. Una excelente manera de retomar el curso en Aecpna.

Contamos con textos que tratan la clínica de la filiación y la parentalidad en nuestros días, a lo que añadimos, un trabajo, tan creativo como estimulante, en torno a los sueños de Dora.

Con añoranza, sumamos un recuerdo pleno de agradecimiento, reconocimiento y afecto a un gran profesional - ROBERTO FERNÁNDEZ - que nos dejó recientemente. Aecpna tuvo el honor de contar con él entre sus docentes. Su memoria nos evoca afabilidad, cercanía y la riqueza transmisora de un gran bagaje de conocimientos. Descanse en paz.

Acompañamos esta entrega con nuestros mejores deseos para el nuevo año.

Felices Fiestas y Feliz Lectura.

1

Artículos

2.1 Luciano Lutereau

Clínica de la filiación

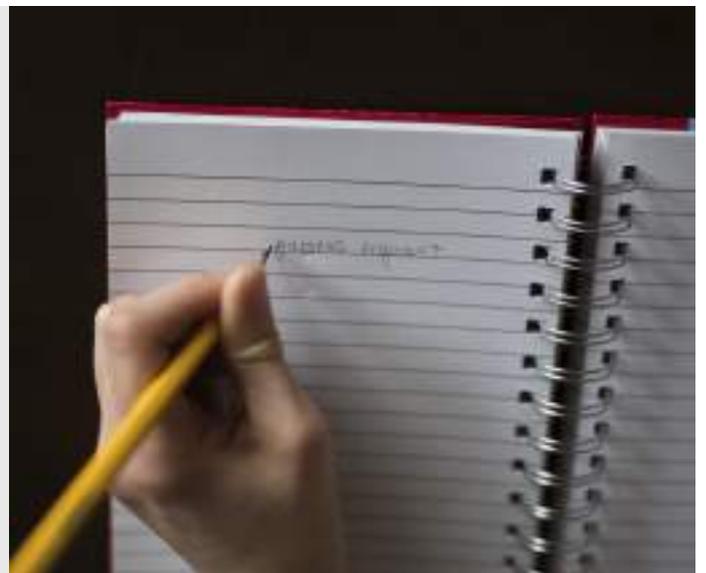
Página 4

2.2 Laura Ezquerra

Reflexiones de un caso clínico de un niño en análisis

Página 11

2



Psicoanálisis en el aula

3.1 Albertina Galiano & Lola Nevares

Los caminos del aprendizaje. La psicopedagogía psicoanalítica

Página 19

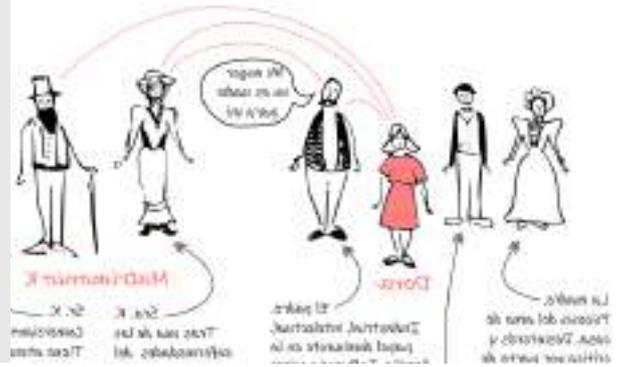
3

Nuevos colegas

4.1 María Asperilla

Dora. Jugar con sus sueños.

Página 24



Roberto Longhi Tartaglia

In Memoriam Roberto Fernández

Página 34



Psicoanálisis y cultura **LIBROS**

**6.1 De vínculos,
subjetividades y malestares
contemporáneos.**

Página 35

**6.2 Clínica con adolescentes.
Problemática contemporánea**

Página 37

**6.3 El Aborto ¿es cosa de
mujeres?**

Página 39

Actividades permanentes **AECPNA**

Página 41



*Clínica de la filiación**

*Luciano Lutereau***

Vamos a conversar, como decía Gabriel, a quien nuevamente agradezco y a través suyo a la escuela, que realiza una tarea muy importante de transmisión de formación y de enseñanza del psicoanálisis; vamos a conversar sobre la noción de filiación. Vamos a tratar de darle un estatuto clínico.

Yo creo que es una noción que de un tiempo a esta parte se volvió muy importante, y no porque sea una noción novedosa, es una noción que está, yo creo que desde el origen mismo del psicoanálisis y podríamos decir –de alguna forma– que el psicoanálisis es una teoría basada en la noción o la idea de que tiene que haber una filiación, digamos una transmisión generacional, y quizá en la época de Freud esto no era algo especialmente mencionado o especialmente tematizado porque era algo dado, quiero decir, Freud habla principalmente en un contexto que es el de los síntomas neuróticos, que de alguna forma son testimonios de una huella filiatoria; pero sin embargo, aunque Freud explícitamente no lo tematice, encontramos afirmaciones suyas muy específicas, como por ejemplo cuando habla sobre todo de la histeria femenina y de cómo la histeria lleva los síntomas del padre, o esa referencia sintomática incluida en el psiquismo histérico a partir de la falta del padre, se vuelven síntomas en la hija o las deudas del padre para el obsesivo.

Freud recordaba también ese aforismo de Goethe que decía, que aquello heredado hay que poder ganárselo y hay que poder apropiárselo y hacerlo de uno también, es decir, en Freud encontramos una cantidad muy diversa de indicciones relativas a la filiación sin haberle dado un estatuto específicamente conceptual, porque eso estaba –como decía– garantizado.

No estoy seguro de que eso pase en nuestra época, por eso quería empezar esta conferencia, esta charla o conversación abierta, problematizando lo que en principio en otra época era evidente, y quiero partir de una afirmación porque me voy a restringir específicamente a la práctica o la clínica con niños para hacer más manejable el tema, en un tiempo limitado. Quiero partir de una idea que vengo pensando y

desarrollando, sobre todo en este último tiempo, me refiero a que la noción de filiación supone que alguien está en posición de hijo, y no podría haber filiación si no hubiera hijo, y creo que para Freud era obvio que todo niño era un hijo, mientras que hoy podríamos nosotros preguntarnos si eso todavía es así, si es realmente tan seguro que los niños sean hijos o que siempre lo sean.

Dicho de otra forma, si no ocurre eventualmente que en la consulta nos tengamos que preguntar si ese niño que tenemos en frente, por el que se consulta, nos preguntamos si podemos dar por seguro que se trata del hijo de esas dos personas o de esa persona que nos consulta por él. ¿Qué garantiza eso? ¿Está dado ese pasaje?

Prefiero pensar la cuestión desde este punto de vista para no hacer una inquisición respecto de tipos clínicos, patologías, diagnósticos, etc., me parece que no necesariamente hay que ir a casos en los cuales nos encontremos con los llamados “problemas de la subjetivación” para plantear esta cuestión, no necesariamente tenemos que pensar en casos en los que esté afectado de alguna forma el desarrollo, para poder hacer alguna pregunta en torno al estatuto de hijo en un niño.

Lo que sí que creo que es claro, o por lo que podemos partir, si yo pudiera resumir la idea de qué es lo que hace de un niño un hijo, una primera respuesta que yo daría, es que un hijo está en relación con el deseo de sus padres, y digo sus padres en plural, aunque quizás tenga solamente un progenitor, o solo sea una persona que es el adulto encargado de la crianza de ese niño, quiero decir, un hijo, es hijo de por lo menos dos personas, aunque esas dos personas estén encaradas por una sola, y al mismo tiempo es hijo de un deseo establecido entre esas dos personas, aunque esas dos personas, vuelvo a decirlo, pueda ser solo una; quiero decir, un niño es hijo si está en relación con un deseo que lo precede y lo excede. O sea un niño, por así decirlo, puede ser objeto de deseo, ¡y vaya si lo es!, pero para decirlo de esta forma, el deseo de hijo no asegura la filiación de hijo. Voy a traducir lo que menciono, el

deseo de niño, no asegura el estatuto de hijo del niño, más bien, ese estatuto tiene un reconocimiento previo relativo a una escena, en la que como dije recién, hay un deseo de carácter sexual, un deseo sexual entre adultos, que insisto, ese deseo, puede encarnarlo una sola persona.

Poniendo un ejemplo, una mujer decide tener un hijo de manera autónoma, a través de un método de fertilización o por vía asistida, sin pareja, y me preguntan, ¿estás diciendo Luciano que ahí no hay deseo de hijo? No, no, estoy diciendo que supongamos este ejemplo, que tiene un niño, y quizá ese deseo que le da estatuto de hijo a ese hijo, quizá sea el que se jugó en la fantasía con algún novio o algún hombre, quizá ni siquiera de su última relación sino de otra más lejana, en fin, digo que cuando decimos una pareja no necesariamente tiene que ser una pareja real o concreta y efectiva, sino que también puede ser la de la fantasía, que hay un deseo en la fantasía, que efectivamente, se traduce luego en la condición filiatoria del hijo, y que es en principio esa escena de deseo la que el niño, si es un hijo, se va a dedicar a investigar, y subrayo la palabra “investigar” porque es una palabra freudiana que me gusta mucho.

Freud decía que el niño es un investigador, y es un término que me encanta, un niño investigador, que es una de las concepciones más hermosas que tiene Freud de la infancia, sobre todo cuando dice que el niño no se piensa por su capacidad de disfrute, no se piensa el niño como se piensa ahora en función de la satisfacción de sus necesidades, Freud dice que el niño se piensa por su capacidad de investigación, y como buen investigador el niño es alguien capaz de producir teorías, las que Freud llamaba “teorías sexuales infantiles”. Aquí quiero plantear una pregunta para nuestra conversación de después, quisiera plantear como inquietud: ¿qué vigencia tienen las teorías sexuales en el siglo XXI? ¿De qué manera las reconocemos en nuestra práctica? ¿Trabajamos los analistas del siglo XXI con las teorías sexuales infantiles de los niños? Al menos desde mi punto de vista, muchas veces diría que ese entramado de teorías sexuales infantiles no se reconoce en la práctica con niños, porque efectivamente una de las consecuencias de encontramos con niños no filiados es que no se desarrollan.

Voy a contar una pequeña viñeta clínica, es una anécdota y no le quiero dar un estatuto de viñeta, es una pequeña anécdota de mi propia experiencia.

En el mundo pre pandémico, antes de que llegara el principio de la cuarentena en Argentina, recuerdo que mi hijo había invitado a unos amigos pequeños a una pijamada y entonces era la primera vez que muchos de ellos dormían fuera de su casa y de noche estaban en la habitación. Eran cuatro niños, todos acostados en sus respectivos colchones preparados para dormir, y había uno en particular que era la primera vez que

dormía fuera de su casa y que estaba con un muñeco, un oso. Había venido con su oso y estaba acostado con su oso, y mientras ellos conversaban, yo estaba por ahí prestando alguna atención y cuando escuché esto presté más atención, sin ser indiscreto, me parece que estaban conversando y entonces, sobre todo por mi preocupación porque éste era el más chico, y que no le molestaran por el hecho de sacar un oso, pero bueno, se le dio muy bien porque le preguntaron por el oso y él respondió que ese oso lo usaba para dormir, dio una respuesta maravillosa y dijo que ese oso se lo regaló su papá a la mamá cuando ella se casó. Y me pareció una frase maravillosa aunque suena extraña en el principio, y no importa si es real o no, los psicoanalistas no escuchamos la frase por su sentido literal, escuchamos el valor simbólico de la afirmación, quiero decir, este oso se lo regaló mi papá a mi mamá, y es interesante la afirmación porque quienes nos dedicamos a escuchar nos vemos tentados, y yo me sentí tentado a preguntarle en ese momento: cuando ella se casó... ¿con quién? Porque la frase lo deja indeterminado, porque uno podría decir, si el padre se lo regala a la madre cuando ella se casa, digamos que queda reprimido el lugar del marido, el padre reprime al marido podríamos decir. El casamiento fundaba una pareja conyugal o más bien la escena habla de cómo la pareja parental se sobrepone a la pareja conyugal, y además eso que le da el padre a la madre en ocasión del casamiento, confunde en el mismo tiempo la escena del matrimonio con la de una fecundación, hay un punto ahí donde fíjense que a veces el trabajo con las teorías sexuales infantiles se reconoce en una pequeña frase accidental, mítica, pero que si la empezamos a desglosar como en esta situación vemos que tiene una densidad enorme, quiero decir, no es que las teorías sexuales infantiles haya que estar construyéndolas complejamente, digamos que se escuchan y digamos que en ese sentido yo coincido con el ploteo freudiano de que esas frases están a flor de piel, y son el tejido del hablar de los niños.

Gabriel recordaba recién ese libro que ya tiene unos años, El idioma de los niños y que es un libro por el que yo también tengo especial afecto porque es un libro que subraya mucho la idea de que la infancia, antes que ser una cuestión etaria cronológica, es un modo de hablar, de si le prestamos atención o no al modo de hablar de los niños. Los niños que efectivamente están en posición de hijos, todo el tiempo nos hablan de sus teorías, de cómo llegaron al mundo, de la diferencia sexual, digamos que rápidamente empiezan a preguntar por la diferencia que hay entre varones y mujeres o la diferencia que establece el sexo.

Lo asombroso de hoy en día, es que muchas veces los niños eventualmente tienen una información sobre sexualidad desde temprano, porque al menos aquí en Argentina, por ley, la educación sexual es algo que se instruye desde muy temprano, pero bueno, sabemos cómo decía Freud en ese texto tan lindo sobre el esclarecimiento sexual del niño, nosotros podemos

responderles y darles a los niños un montón de teorías, transmitir conocimiento respecto de la sexualidad, pero el conocimiento de la sexualidad es distinto al saber sobre el sexo, y ese saber lo produce cada niño. De hecho nosotros tenemos un montón de conocimientos y lo digo en forma retórica, sobre cuestiones de sexualidad, nuestro mundo cada vez impulsa más conocimientos sexuales, quiero decir, que hoy en día entramos en una red social y vemos que en una red social hay un montón de conocimientos relativos al sexo, por ejemplo, la otra vez veía, deslizando el dedo por la pantalla, que la masturbación tiene que practicarse de esta forma y un montón de conocimientos, y uno entra a distraerse un poco y se transforma en un especialista en masturbación, hay formas aparentemente correctas y adecuadas de hacerlo, cómo debería ser, no solo el caso personal sino para el otro. Es asombroso que las redes sociales nos muestren cómo masturbar a otra persona de forma eficaz, pero claro, después todo ese conocimiento consciente, queda reprimido por la posición que tenemos relativa al saber sobre el sexo y aquí agrego otro aspecto más en la línea que vengo desarrollando respecto la filiación: el niño desde muy temprano se encuentra en una posición del saber respecto del sexo. Esa es la función de las teorías sexuales infantiles.

Creo que cuando ese entramado de saberes relativos al sexo, muchas veces no se constituye del todo, lo que encontramos es que justamente esa protección tan importante, y la llamo protección porque en definitiva funciona como una barrera respecto de lo más intrusivo de la sexualidad, quiero decir, el niño no está urgido respecto de tomar una posición sexuada porque puede desarrollar sus saberes entorno a eso, quiero decir, una niña que juega a las mamás no se ve empujada a que tenga que tomar una posición como mujer, puede desarrollar lúdicamente su saber sobre el sexo por ejemplo relativo a la maternidad, en este caso sí que eso la lleve a hacerse una pregunta respecto de su posición femenina, ese aseguramiento que produce el saber. Digo esto, para enfatizar que la posición de hijo no es una posición que en definitiva valga por sí misma, sino que también es en los niños aquello que permite el desarrollo, por ejemplo de la escena de juego, decía recién, que una niña puede jugar a la mamá, puede a través del juego, con sus muñecos, desplegar sus teorías sexuales infantiles y eso en efecto digamos que es el motor de ese gran mecanismo, ese gran dispositivo, ese gran artificio de elaboración que es el juego.

¿Por qué muchas veces nos encontramos con niños a los que les cuesta muchísimo jugar? No solamente digo niños que no puedan jugar solos, sino niños que no pueden jugar incluso con otros o que solamente pueden jugar cognitivamente, solo pueden jugar con entretenimientos o con juegos que en realidad implican un uso de la inteligencia pero no implica el sostén emocional de la experiencia lúdica, quiero decir, cuando insisto o pongo en un primer plano la

noción de filiación estoy pensando en esta clase de problemas también, que un niño se vuelva hijo no tiene que ver solamente con la relación con sus padres, sino que también habla de los recursos con los que cuenta ese niño, porque nuestra posición de hijo es lo que en definitiva, voy a decirlo de esta forma, nadie es un ser del todo sexuado, nadie asume una posición sexuada mientras permanezca en posición de hijo.

Podríamos en otro contexto trasladar esto que estoy diciendo al marco de la adolescencia, claramente ahí ubicamos si pensamos en adolescentes varones, el encuentro recurrente con la impotencia de hoy en día, cuando muchas veces adolescentes varones recurren inmediatamente a la utilización de viagra, cuando en realidad no hay ninguna dificultad orgánica, cuando al mismo tiempo no tienen ninguna dificultad para tener una erección en la experiencia masturbatoria pero efectivamente hay algo del encuentro con otro cuerpo que los impotentiza y no tiene que ver con una cuestión de falta de excitación o no tiene que ver con una cuestión fisiológica sino que tiene que ver con la posición o la reactualización edípica de la posición de hijo en el encuentro sexual, decir, nadie puede ir a la cama en posición de hijo, el problema de la cama es que requiere tener que abandonar al menos transitoriamente la posición de hijo, a veces digo en chiste, y perdón si mi sentido del humor no es muy bueno, pero en nuestra época, y justamente estimula el desarrollo de identidades sexuales, me parece que yo diría, a la cama podemos ir con la identidad sexual que queramos, lo que es claro es que en la cama no hay hijo, el hijo es siempre el que está al otro lado de la cama, esto es una idea que también es muy Freudiana, cuando Freud hablaba de la famosa escena primaria, que es otra forma de mencionar lo que decía al principio cuando me refería a que hay una escena que precede, antecede, en la que se juega el deseo del que nace ese hijo, ese deseo que un hijo va a investigar, quiere decir que el hijo está siempre al otro lado, el hijo es el espectador de la escena sexual, ahora zambullirse en la escena sexual implica tener que al menos por un ratito, como decía, no creo que eso se logre de forma definitiva, pero al menos por un ratito, es preciso dejar esa posición de hijo, ahí ya los reclamos, las demandas, el hacerse cuidar, la expectativa de protección, todo eso tiene que quedar al menos entre paréntesis al menos lo que dure.

Me fui un poco hacia la adolescencia, pero quiero volver a la infancia para mantenernos en ese contexto, simplemente traslado a través del ejemplo la cuestión de la adolescencia para situar que esto que estoy ubicando se puede jugar en diferentes niveles, y en un síntoma tan común por el que se consulta hoy en día como la impotencia, por no mencionar también las crecientes celotipias por las que se nos consulta.

Yo creo que hay un punto donde pensamos en la experiencia amorosa juvenil y no tan juvenil, porque yo diría que quizá hasta hace un tiempo, los celos eran un

experiencia de deseo propia de la adolescencia o la temprana juventud que con los años iban quedando en un segundo plano y hoy en día veo que la vivencia celotipia se volvió desde la juventud en adelante, pueden durar toda la vida los celos y ya no son los celos neuróticos, no son los celos sintomáticos, retorno de lo reprimido, no son los celos articulados inconscientemente sino que son los celos que se viven de manera consciente. Por eso lo llamo celotipia, no son los celos que se reconocen a través del desciframientos de un sueño. Un sueño puede ser una escena celotipia solamente que proviene de la represión, otra cosa son las personas que viven celos conscientes intolerables y que no admiten de ninguna manera y no pueden soportar más que enojarse con cualquier presencia de un deseo, porque digámoslo claro, el celoso es un mirón, el celoso es alguien que mira, que quiere saber, que vive atormentando por su deseo del saber, mirón y quiere saber todo el tiempo, mirón e investigador.

¿Qué es el celoso? Es un resabio de la posición de hijo. Podemos producir todo tipo de saberes conscientes relativos a que ser celoso no está bien, a que ser celoso está mal, a que habría que modificarlos, ¿No vieron que siempre que quememos solucionar los celos decimos lo que tiene que hacer el otro? Decimos, si el otro me diera más seguridad, si el otro tal, siempre decimos lo que tiene que hacer el otro en vez de pensar en la vía del análisis de los celos, tenemos tan poca fe a la posibilidad de poder tratar, lo que pasa es que hay que reconocerlo, ya no insisto en los celos sintomáticos, sino los celos que tienen su raíz por decirlo de así, la posición de hijo y por lo tanto en esa dependencia edípica temprana, cuando decía hace un momento, el niño es un espectador de esa escena en la que se juega un deseo, la llamé escena primaria, escena a la que se excede con teorías sexuales infantiles, escena que se investiga, en definitiva presentando de otra forma, esa matriz fundamental de la experiencia del psicoanálisis que es el complejo de Edipo.

Claro que, tendríamos que preguntarnos hoy en día, qué vigencia tiene el complejo de Edipo, si el complejo de Edipo es una matriz simbólica, si pensamos ya no en Freud sino en autores post freudianos como por ejemplo Melanie Klein, que encontraba el complejo de Edipo hasta casi adentro de la panza, ella tenía ese afán de ir a buscar, y yo no sé si hoy en día podemos asegurar la presencia del complejo de Edipo dentro las vivencias infantiles. Para mí todavía es una pregunta, por supuesto que encontramos el cariño a su mamá, por supuesto encontramos que es un niño que quiere estar con su mamá todo el tiempo, o un niño que ama mucho a su papá, por supuesto que las vivencias afectivas las vamos a encontrar siempre, todavía nos tenemos que preguntar qué vigencia tiene el complejo de Edipo como matriz simbólica que asegura la filiación de un niño.

Sobre todo porque, al menos esto es algo que desarrollé principalmente en el libro "Más crianza y menos terapia"

que en buena parte del libro despliego los tres grandes complejos de la infancia, como el complejo del destete, el complejo del control de esfínteres y el complejo de Edipo y de alguna forma lo que planteo en el libro es que esa instancia inicial de relación primaria con el otro, que es lo que se juega en la experiencia del destete, sigue siendo una experiencia que se prolonga muchos años más allá del hecho de que un niño deje de mamar y que abandone la lactancia o quizá si solamente se alimentó con biberón, igualmente permanecemos en esa posición primaria en la que se trata de simbolizar la ausencia del otro.

Yo creo que esto se corrobora por ejemplo, una indicación directa es las grandes dificultades que tienen los niños para poder dormir. La gran dificultad que tienen los niños para poder dormir si no es dormir con otro. Yo al menos pienso que de un tiempo a esta parte no solo pasa en Argentina, porque de mi experiencia conversando Latinoamérica o leyendo bibliografías de autores españoles me llaman la atención de que se ha vuelto un motivo de consulta, y cada vez más frecuente, son los niños que no adquieren la función del sueño. Por decirlo así, son niños que se duermen por agotamiento, por cansancio o frente a una pantalla, que para poder dormir necesitan que un adulto se siente a su lado acueste directamente con ellos y sobretodo que lo toque, que haya contacto físico, que estamos hablando independientemente de la edad, porque no estamos pensando en niños de un año o dos años, estamos hablando de niños que ya tienen cinco o seis y siete años, y que efectivamente no adquieren la función del sueño porque la función del sueño no es simplemente dormirse, la función del sueño de poder dormir y soñar, es adquirir la capacidad de quedar en relación, dicho de otra forma, volverse espectador de una u otra escena.

¿Qué es ser un soñante? Es ser un hijo, hay que ser hijo para poder soñar, básicamente para poder soñar hay que poder volverse espectador absoluto de una escena que pasa en otro lado, pienso como ese no se consigue y era lo que se volvió un tema muy frecuente en la consulta de hoy en día que son, los niños con pesadillas, niños que se asustan cuando duermen, que hay algo de la aparición de la otra escena que no aparece con la forma del sueño sino que aparece de forma disruptiva, aparecen escenas que les resultan feas, sueñan cosas que les asustan.

El dormir, no diría donde ese deseo no se llega a situar, porque ¿Qué es el sueño? Es una realización de deseo donde no se llega a consolidar esa otra escena como escena en la se puede espiar un deseo. A mí me gusta mucho pensarlo de esa forma, ¿Qué es soñar? Pues soñar es volver a ser hijos por un ratito para ir a espiar un deseo, y a veces podemos y a veces no, y creo que siempre es importante como si lo pensamos un poco, cuando los psicoanalistas recibimos a una persona en nuestra consulta y es alguien que nos dicen que nunca sueña, que nunca tiene sueños ni nada y que

se empieza a instalar el dispositivo analítico y en la medida en que se instala la posición analizante, porque la posición analizante requiere la posición de hijo, y entonces esa persona le empieza a pasar que empieza a soñar, empieza a producir sueños para el análisis, con el alivio que eso también produce.

Decía entonces que al menos en el libro “Más crianza y menos terapia” trato de desarrollar que en principio los problemas relativos a la simbolización de la ausencia del otro, propios del complejo del destete, y por otro lado, los problemas propio al control de esfínteres relativos a los bordes narcisistas, se han vuelto tan pregnantas que por decirlo así, poa libido queda para investir el complejo de Edipo.

Nos encontramos entonces con niños cuyo trabajo psíquico está mucho más planteado a nivel de poder elaborar la relación primaria con el otro o en relación a sus propios bordes narcisista y esa experiencia por decirlo así de persecución, sostén del juego, de apertura al lazo con otro, se vuelve difícil, pienso que para hacer un barrido de diferentes circunstancias, aquellos niños a los que les resulta muy difícil que sus padres hablen y no hablarle, por no mencionar a aquellos niños que todo el tiempo le están hablando a un adulto, para mí es un tema súper importante situar esa posición en algunos niños, digamos que hay niños que no necesariamente tienen un síntoma dramático de la subjetivación, pueden parecer hasta niños muy sanos y sin embargo el principal indicador de algo a tratar es que son niños que no pueden estar haciendo algo que no sea comentado con un adulto. A veces incluso lo escuchamos de manera lateral en la consulta de los adultos cuando dicen, no puedo hacer nada sin que mi hijo me esté hablando, cuando estoy con mi hijo no puedo hacer otra cosa. Padres que nos dicen que no pueden cocinar, no pueden sentarse a leer, no pueden ponerse a escuchar música porque inmediatamente su hijo les está encima hablándoles de algo.

Ese corte en relación con la palabra es una de las formas del destete también o como recia recién, a propósito del complejo de control de esfínteres, y que en el libro lo desarrollo y aquí solamente lo voy mencionando cuando digo, me refiero a los bordes narcisistas que niños para los cuales el grado de rivalidad que adquieren con el vínculo con el otro es tal que no pueden tener una escena compartida con otro niño, niños que entonces no pueden jugar con otros. Por eso creo que para algunos niños las tecnologías vinieron muy bien porque permiten jugar solos con otros, pero juegan solos, no juegan con otros, permite que cada uno juegue solo, juegan en paralelo solos. Si lo pensamos y lo reconducimos evolutivamente, es una escena propia de la infancia, pero es una escena muy temprana que permanezca ese tipo de vínculo o lazo infantil por ejemplo en niños de ocho o nueve años, eso se vuelve un problema. Y digo que se vuelve un problema porque interroga a otra de las nociones más importantes del psicoanálisis, ya no con niños sino

en el psicoanálisis en su conjunto, que es la idea de latencia.

Si hay una idea fundamental dentro de la concepción Freudiana de la sexualidad, es que la sexualidad tienen dos tiempos, necesario un tiempo por decirlo así de elaboración de una posición de saber o de hijo respecto de la sexualidad en la temprana infancia, para que luego eso sucumba al trabajo de la latencia y por lo tanto con la actualización puberal, se ponga a prueba ese saber elaborado y por lo general más bien diría que fracase.

Nosotros nos estamos encontrando con que hay niños que no desarrollan latencia, o cuyo ingreso en la latencia cada vez es más tardío, por lo tanto, lo que Freud pensaba que una latencia que quizá iba de los seis a los trece años, efectivamente producir el trabajo de latencia tiene como contraatacar a latencias de dos o tres años o quizás casos en los que la latencia no estuvo, y eso creo que permite también entender que muchas coordenadas propias en la consulta actual con adolescentes, cuando recibamos en la consulta por un joven de catorce o quince años y no podemos dar por sentado que se trate de un adolescente, podemos decir que se trata de alguien que atravesó la pubertad pero no es lo mismo decir si hubo o no latencia y a lo mejor es el trabajo de investigación clínica que hacemos en las primeras sesiones con alguien de esa edad, tratar de rastrear latencia si es que la hubo.

¿No tienen a veces la impresión con algunos de los adolescentes que se encuentran, que antes de ser adolescentes preocupados que tienen que hacer un trabajo psíquico por los efectos de la pubertad, son más bien niños grandes? ¿Son como niños sexualizados? ¿Son niños con la posibilidad de una práctica de la sexualidad efectiva? Pienso que con muchos casos de adolescentes en los últimos años, con lo que me encontré, es que hay que hacer un trabajo más parecido al de la clínica con niños que al trabajo propio del psicoanalista con adolescentes donde retornan las preguntas.

Hace poco, en la consulta, un muchacho de catorce años con mala conducta en la escuela, maltrato hacia su madre a la que eventualmente golpeaba, no con violencia sino que golpeaba a su madre con torpeza por no poder distinguir de que él ya tenía un cuerpo con el cual, por así decirlo, en sus berrinches y en sus enojos, cuando ya a los catorce años su madre quería frustrarlo eventualmente, supongamos que pidiéndole que se fuera a dormir porque tenía que ir a la escuela el día después y que por lo tanto dejara de jugar a la Play Station, él se enojaba y tiraba cosas y revoleaba algo, y si la madre estaba ahí quizá la ligaba, quiero decir, no era un pibe violento era un pibe con poco borde diríamos. No lo desarrollo más pero simplemente digo, cercano a lo que nombraba hace un momento, con bordes narcisistas difusos, incapaz de representarse.

Pensemos en el atravesamiento del complejo de Edipo, y perdonen que no lo desarrolle pero después les puedo hacer llegar un texto sobre este tema, y diría, que la empatía es una de las consecuencias directas del atravesamiento del complejo de Edipo, digamos que quien permanece afincado en el complejo del control de esfínteres, solamente vive al otro hostilmente, agresivamente, culposamente, y a lo sumo puede ser sumamente compasivo, pero porque la compasión en ese caso lo que quiere decir es hacer del otro una proyección imaginaria de uno mismo, es decir, no quiero que me pase lo que le pasa al otro.

Uno puede ser muy compasivo y la compasión no es empática, quiero decir que es la situación de una persona en la que supongamos que va por la calle y frente a un mendigo se comporta de tal manera en la que le da dinero porque no quiere que le pase a él, entonces realiza un acto mágico de que para que no me pase a mí le doy, ahora eso no es la empatía.

La empatía es una vivencia psíquica compleja, y digo empatía porque es una palabra que utilizamos un montón, quiero decir, la empatía no tiene que ver con ponerme en el lugar del otro, la empatía tiene que ver poder pensar al otro sin pensar por el otro, y díganme sino ocurre, y eso es gran fracaso de la empatía en nuestra sociedad, cuando uno escucha a cuantas personas decir frente alguna situación de desencuentro, el primero razonamiento que dan inconscientemente decir, yo lo que hubiera hecho, y como puede ser que el otro haya hecho esto porque yo lo que hubiera hecho. Efectivamente eso es un indicador sumamente importante respecto de que uno puede situar de qué manera alguien atravesó el complejo de Edipo, como cuando nos cuenta una pelea y también porque no, las peleas de pareja, que se han vuelto hoy en día tan significativas, tan difíciles, y la clínica de parejas aumentó muchísimo en este tiempo, y aumentó no solo por cantidad sino por calidad también. Hemos pasado de esas consultas de parejas que llevaban mil años juntos y trataban de ver cómo hacer para seguir juntos, a las personas que nos consultan cada vez más jóvenes en relación a que no saben cómo hacer para poder estar juntos. Es un cambio muy notable en la consulta respecto de la pareja, pasamos de la pareja que no sabe cómo seguir, a la pareja que no sabe cómo empezar, porque es cierto que sin empatía es difícil pensar en pareja y la empatía no es algo que podamos reclamar.

Vuelvo a mi ejemplo, podemos entrar en las redes sociales y encontramos dos cosas, gente que nos dice como nos tenemos que masturbar y gente que nos dice que tenemos que tener empatía, nadie va a tener empatía porque le digan que hay que tener empatía, la empatía es como decía recién, es un efecto del atravesamiento del complejo de Edipo.

Y volviendo a lo que mencionaba recién de este caso del muchacho que, en las primeras entrevistas con

él, era notable que no eran un joven, que era un niño grande por su forma de juego, rápidamente instaló una escena lúdica de rivalidad, de competencia, y en cierto momento, fue muy notable porque vio una foto mía en la repisa, una foto de mi hijo, y entonces me pregunto quién era, de hecho inicialmente me dijo, ¿Quién es este pendejo?, y yo le conté que era mi hijo y a partir de ese momento, empezó a preguntarme por distintas situaciones en torno a mi hijo, prácticamente estuvimos varias sesiones hablando de mi hijo, y me preguntaba, y vos, ¿Cómo retas* a tu hijo? Y vos, ¿Cómo lo haces?, y en cierto momento me pregunta también, porque ve otra foto, aunque previamente me pregunta en relación con la madre de mi hijo en cierta ocasión, catorce años tiene, fíjense en el nivel de regresión que se adquiere en el dispositivo y hace preguntas que él ya sabe que estas cosas existen, pero sus preguntas se vuelven transferenciales y puede preguntar cosas que sabe o cosas que conoce para buscar un saber, que es lo propio de la experiencia del análisis. Me pregunta por la madre de mi hijo y yo le cuento que estoy separado de ella y demás, y en su momento me pregunta que si estoy casado, yo le respondo que sí, y él me pregunta por eso que le parece una contradicción porque me dice, pero, ¿Cómo estás casado si no estás con ella? Y yo le digo, pero estoy casado con otra mujer, y entonces le muestro una foto de mi familia y él ve que mi pareja tienen hijos que no son directamente míos, por así decirlo, que no son biológicamente hijos míos, y me hace una pregunta muy interesante, me pregunta si no estoy celoso del padre de los hijos de mi pareja. Nunca había pensado en esa pregunta, por suerte son esos momentos de conversación original donde uno no sabe que decir y entonces no piensa y solamente responde, y es lo que mejor que uno puede hacer, responder y después preguntarse porque respondí lo que respondí, y yo le respondí que no estaba celoso porque yo no sentía una competencia, porque él me había preguntado previamente si yo era un padrastro entonces, y le dije que no, porque efectivamente los hijos de mi mujer tienen padre, y ahí me pregunta por los celos, si yo no estoy celoso del padre de los hijos de mi mujer y le digo que no y se me ocurre decirle algo que después pensé, porque le dije, no se trata de que ellos me quieran a mí, se trata de que yo les quiera a ellos, yo podría estar celoso si para mí fuese más importante que ellos me quieran más a mí que al padre, pero yo no quiero eso.

Pienso como en este punto, esa respuesta, por lo que vino después, en principio es una pregunta de análisis, es una pregunta por la filiación en la transferencia.

¿Podes querer a alguien que no sea directa o biológicamente tu hijo? Es una pregunta por él mismo, y diría que con esa pregunta de análisis, él se volvió ya no solo paciente sino también analizante, una pregunta relativa a si alguien puede destituirse hacia el lugar de hijo para amar, para dar un amor, que no espera reconocimiento ni gratitud, ni espera un homenaje. En ese punto, el analista es una instancia de filiación,

porque la filiación también nos introduce en una relación en la que el amor no es algo que se espera, se da, se intercambia, sino que el amor supone una deuda. Estamos filiados respecto de todos aquellos a quienes quedamos unidos por una relación de deuda, no una deuda de esas que se pagan, sino de esas deudas con las que hay que hacer algo, hay que asumir, que nos cambian. Los psicoanalistas tenemos una deuda con Freud, no somos psicoanalistas porque amamos a Freud, somos psicoanalistas porque tenemos una deuda con el amor de Freud, que es el amor de Freud lo que nos introdujo en esta práctica, es el que hace que leamos las primeras páginas de la interpretación de los sueños o la psicopatología de la vida cotidiana y digamos, aquí hay algo.

Recuerdo en mi adolescencia cuando una vez estaba pensando que es lo que iba a ser de mi vida, y vi en el parque caminando a una mujer, tendría veinticinco años y yo tendría dieciséis o diecisiete y ya una mujer de veinticinco años en aquellos años ya era una mujer mayor, y la vi sentada en un banco leyendo un libro

de Freud, y el efecto fue impresionante, dije, yo quiero leer lo que está leyendo esta mujer, y dije, me voy a anotar en la carrera de psicología. Efectivamente la escena primaria puede volver en cualquier momento, la escena primaria puede ser un adolescente que camina por la plaza y ve a una mujer con ese hombre en los brazos que es un libro Freudiano y uno dice, ahí hay algo y yo quiero saber que hay ahí.

Estamos en hora para que haya intercambio, así que yo me detengo aquí, y para desarrollar algunas de las cosas que dije, les propongo que primero hagamos un espacio de conversación y después desarrollo.



* Charla de inicio del ciclo de actividades científicas del curso 2021-2022 de Aecpna celebrada el 25 de septiembre de 2021.

** Sobre el autor: Luciano Lutereau, psicoanalista, Doctor en filosofía y Doctor en psicología, licenciado en la Universidad de Buenos Aires, donde trabaja como Docente e Investigador, Magister en psicoanálisis y especialista en psicología clínica también por la Universidad de Buenos Aires, coordina la Licenciatura de Filosofía en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. También participa en programas de radio y televisión llevando el pensamiento psicoanalítico de forma accesible.

Es un escritor infatigable y ha escrito más de 20 libros. Es autor de algunos libros que ya forman parte de la bibliografía que todos conocemos. Uno que quiero citar especialmente, es un bellissimo texto que se llama El idioma de los niños. Lo infantil en nuestra época de 2014, un libro que ya es un clásico.

Reflexiones de un caso clínico de un niño en análisis

Laura Ezquerra*

A través de la presentación de un caso clínico de un niño¹ en análisis, me propongo reflexionar acerca del proceso psicoanalítico advenido. El interjuego transfero-contratransferencial permitió acceder a un trabajo de simbolización que se tornó fundamental para el paciente y le permitió cómo verán a continuación, ir transformando angustias muy precoces ligadas a la cuestión de sus orígenes. Para tal fin, fue necesario mantener en otros momentos un trabajo constante con los padres a lo largo de todo el tratamiento con el niño. En esta viñeta sólo aportaré algunos fragmentos del trabajo realizado con el paciente.

François tiene diez años, es francés y de aspecto maya, habla muy poco español y sólo se dirige a mí en francés. He entrevistado previamente a sus padres en dos ocasiones que me explican que François es un niño adoptado en Perú a los seis meses. Fue abandonado por su madre biológica el día en el que nació y cuidado en una casa de acogida hasta los seis meses. Tiene dos hermanos biológicos en su país de origen mayores que él (una niña seis años mayor que él y un niño cinco años mayor que él), ambos hermanos descienden del mismo padre y llevan su apellido. François es hijo de un padre distinto, siempre llevó los apellidos maternos hasta el momento en que se realizaron los trámites de la adopción.

Sus padres adoptivos ya tienen una hija biológica (cuatro años mayor que François) en el momento de su adopción. Relacionan el motivo de la adopción con la ilusión que le hacía a su hija tener otro hermano. Fue muy difícil aclarar con estos padres la causa de la adopción más allá de lo manifiesto. A los dos años y tres meses de François, adoptan otro niño, dos años menor que él, también originario de Perú. Los padres comentan que en ese momento estuvo deprimido. Señalan que François era el juguete de su hermana mayor hasta la llegada de su hermano pequeño. Les preocupa su falta de confianza y la relación tan mala que mantiene con su hermano pequeño. Me dicen que a veces miente, por ejemplo, cuando ha roto algo. Su caligrafía es desordenada y corta las palabras por donde no debe. La expresión escrita se le da mal y escribe como oye. Tienen la sensación que escribe como habla un bebé, como que no hubiera una conexión entre lo escrito y el pensamiento. Por esta razón acude a una logopeda.

Parece que nunca le gustó dibujar. Hace un bloqueo con el español y tiene dificultades para memorizar algunas cosas en el colegio, a pesar de mostrarse muy motivado e interesado. Los padres refieren que es el que más se parece a su madre biológica, tienen unas fotos que me enseñan. Recuerdan que, hasta los tres años, François necesitó tener a los padres bajo su campo de visión. Continúan comentándome que tenía tics entre los seis y los seis años y medio, se refieren a que miraba detrás e iba jugando a las espadas con un “amigo invisible”. Además, llora fácilmente. Esperan que a través del análisis encuentre su identidad.

Por otro lado, me pongo en contacto con la logopeda, ha valorado a François, en su opinión las palabras para este niño: “No transmiten sentido y carecen de imagen.”

A continuación, describiré algunas pinceladas de las tres primeras horas de juego que mantuve con el paciente.

François se muestra muy callado, casi temeroso; establece buen vínculo conmigo, mostrándose muy colaborador. Su mirada permanece clavada en la analista, se queda en silencio y de forma dócil responde a lo que le indico.

Me explica que le traen aquí porque no está contento con M. (hermano pequeño) y comenta: “Quiere llamar la atención y me empuja. Mi padre por lo menos le regaña.”

Dibuja un tablero de ajedrez. Según le voy preguntando me explica que hay un rey, un caballero, un loco, peones, torres...Le pido una historia del dibujo y me comenta: “Hay dos hombres conocidos en España que juegan a la ajedrez, uno de ellos gana y se convierte en el campeón de España.” Le señalo cómo pareciera que mira de reojo el libro que ha traído con él. François asocia entonces: “El libro habla del pasado, hay una isla, la isla de los cuatro vientos. La isla pertenece a alguien a quien no le gustan los extranjeros. Los cinco han ido a la isla. Este libro no me gusta demasiado, hay una puerta más bien rara. Me gusta más un libro que se llama la Dama Roja, la Dama Roja va en carroza y el libro te hace pensar el porqué. La dama roja roba niños.”

¹ El material ha sido lo suficientemente distorsionado para que no se pueda reconocer al paciente, ni a cualquier persona de su familia.

Cuando te coge la mano, el niño está bien construido y cuando no te la coge es como que estuviera en ruinas. Es muy raro. Es como si fuese mágico. Me gusta porque hay un montón de cosas raras que hay que pensar. En el “Club de los Cinco” te dicen todo, en la Dama Roja hay que adivinar.

En otro capítulo, la Dama Roja se ha hundido en el barro y luego entra en la casa con el niño pequeño, viene en carroza y eso no lo entiendo. El niño pequeño quería un caballo balancín y cuando han llegado la Dama Roja lo ha llevado a una gran sala y había un caballo balancín. El niño se pregunta que cómo es que sabía que era su regalo preferido.”

A lo largo de la segunda hora de juego, François sigue sin interesarse por la caja. Se mantiene callado. Le propongo dibujar algo. Comenta: “Es un laberinto, no lo voy a terminar porque es demasiado largo. Cuando vas a un laberinto te pierdes, es el comienzo de varias entradas.”

Al inicio de la tercera entrevista, abre la caja, murmura “gracias” y coge lo que está en la superficie, no revuelve el contenido y me pregunta: “¿Esta plastilina se sujeta eternamente?” .Se pone a hacer una figura geométrica con la plastilina y comenta: “Ahora voy a escribir.” Pronuncia su apellido y lo esculpe. Y continúa: “Ahora voy a hacer un caracol.” Le señalo que ha hecho dos caracoles. “Es que se conocen”, contesta. Pregunto si son amigos. François replica: “No, son iguales, pero este tiene un caparazón muy gordo.”(silencio). He visto que había plastilina entera, pensaba que había un poco para todos los niños, ahora he cogido el blanco y no habrá para los otros.” Le aclaro que lo que hay en esta caja es solo para él, observo que se pone contento.

Comentarios de las primeras horas de juego:

En mi opinión, a lo largo de estas primeras horas de juego comienzan a surgir unas primeras pinceladas de la problemática de François en distintos niveles de su funcionamiento psíquico: en la primera hora de juego a través del tablero de ajedrez, pensé en mecanismos obsesivos y cómo quizás las cosas en su mente podrían quedar encasilladas. Después, me encontré pensando en la rivalidad entre hermanos (M. le empuja, el juego de ajedrez se convierte en una competición) y el ajedrez como juego donde se mata al rey y la reina, me llevó a pensar en la representación de los padres. En este sentido, pensé que François no solo deseaba transmitirme su enorme preocupación por el lugar que ocupaba entre sus “nuevos” hermanos, sino además por el que le brindaban sus padres adoptivos y por el que había ocupado a lo largo de su historia, que inevitablemente no cesaba de cuestionarle también en sus orígenes. Por último, en la relación transferencial, por el lugar que su analista le daría. Es en este punto, que pensé que a través de la fantasía de la “Dama Roja” y más adelante en la tercera hora de

juego “de la plastilina que desea que sea eterna y deje marca de su nombre y apellido”; quizás François se cuestionaba su origen incierto y con ello su identidad. Ambas representaciones me parecieron inquietantes, la primera, la “Dama Roja” ambivalente (buena porque “construye a los niños”, mala porque “los roba”), la segunda “la plastilina”, no duradera.

A lo largo de la primera hora de juego, imaginé el posible vínculo transferencial: la analista como una posible “madre buena” que construye de la mano de un niño a un niño o la analista “madre mala” que se dedica a robar niños o a arruinarlos (niño en ruinas). En boca de François: “... Cuando coge la mano, el niño estaría bien construido y sino en ruinas.”

En mi criterio, desde el inicio empieza a aparecer una fantasía inconsciente transferencial en la que los dos juntos iremos descubriendo los misterios: comenta que no le gusta el libro de los cinco (en la familia son cinco), ya que en los cinco “te dicen todo”, en cambio en la “Dama Roja” se trata de adivinar y eso es lo que a él le gusta; vislumbré entonces un deseo en él de que juntos fuéramos adivinando y no de una forma violenta donde “...te lo dicen todo...” sino dejando lugar para el “misterio” y la “adivinanza” . Este deseo por el descubrimiento me pareció que podría quedar corroborado por su segunda hora de juego: “Es un laberinto, no lo voy a terminar porque es demasiado largo. Cuando vas a un laberinto te pierdes, es el comienzo de varias entradas”. Imaginé como François podía sentirse perdido y vivir su historia como un laberinto con distintas entradas y varios padres.

En la tercera hora de juego, François pudo interesarse por la caja. A esto se une la creación de dos caracoles iguales, uno de caparazón gordo. Esto me llevó a pensar en la estructuración defensiva de François, donde necesitaba quizás “ocultar” su vulnerabilidad adentro de un caparazón gordo. También, me encontré pensando en “dos caracoles” como en dos hermanos adoptivos en una familia con una hermana biológica que me remitió de nuevo al lugar que ocuparía François en la familia.

François, se me representó en aquel momento como aquel “amigo invisible” que me describían sus padres: un niño a veces invisible ante los ojos de los demás, niño “fantasma” con un narcisismo frágil en vías de construcción.

Me pareció que François podía funcionar en varios niveles: por un lado se mostraba en algún momento “desconectado”, ausente y yo lo sentía lejos, por otro, daba cuenta de un funcionamiento psíquico más evolucionado, donde el paciente frente a algún señalamiento asociaba con un nivel de simbolización distinto. A nivel contratransferencial, yo sentía a un niño que se encontraba desamparado.

Todo este conjunto de cosas, me llevaron a pensar en la posibilidad de François para realizar un proceso psicoanalítico. Es así cómo le propuse un encuadre a tres sesiones semanales que empezaríamos poco después. Volví a tener una entrevista con los padres, en la que acordamos que realizaríamos otras entrevistas en función de las necesidades que se fueran planteando a lo largo del análisis de François.

Sesión del primer mes de análisis:

(Dibuja al llegar)

(Silencio)

A: ¿Qué has dibujado hoy?

P: Un salvavidas, alguien con un salvavidas, dos montañas, la raya son las nubes, esto es el camino que hemos hecho ayer. Ayer dimos un paseo por la montaña, teníamos las nubes muy cerca. Estábamos arriba. Esto es la nieve. Como está al lado del mar (en francés “mer” se escucha y pronuncia igual que madre) puede hacer barco de vela. Esta persona toma clases varios días por semana.

A: Tú también vienes varios días aquí y quizás hoy quieres que yo sepa que necesitas que construyamos un salvavidas en tu interior para protegerte de las cosas que te preocupan...

P: Si tiene miedo la persona, que vuelva a la superficie. En realidad, lo he dibujado porque en clase de vela vamos a hacer un test para que cuando nos caigamos al agua sepamos nadar. El barco se da la vuelta, está vacío para respirar. Cuando hagamos el test tenemos que pasar por debajo de una línea.

A: ¿Entonces si te caes en la profundidad del mar sin saber nadar te puedes asustar mucho?

P: Era cuando era pequeño, tenía miedo de las algas. M. (hermano pequeño) se ponía algas encima de la cabeza. Ahora me da un poco de miedo. Veíamos las medusas y todos nos hemos hecho picar por una medusa, salvo mi papá y mi hermano pequeño. Como M. tenía algas me daba mucho miedo.

Las algas te pueden ahogar cuando estas bajo el agua, te pueden impedir respirar. Sino, también hay olas que te pueden ahogar pero hay algas que no me gustan nada. No tengo ningún problema para andar por encima de las algas. Mi hermano pequeño puede ponerse algas por todas partes. Tengo un amigo que me ha dicho que las olas dan mucho miedo. También hemos leído un libro que da mucho miedo: “Los gatos” Hay un gato negro degollado, una paloma degollada, dos gatos, una gallina, tres gatos, un conejo...así hasta seis gatos. El héroe se llama Sebastiano. Delante de su puerta tiene seis estatuas inmóviles de seis gatos negros, están inmóviles, parecen que son estatuas negras. Esas estatuas quieren matar a Da que es el abuelo del protagonista. El abuelo piensa que si se mata él mismo habrá menos gatos. La casa estaba plagada de gatos. Pone fuego a la casa y la incendia. Mi amigo me dice que el barco da más miedo que el libro de los gatos.

¿Tienes un pañuelo?

A: Si

(Los pañuelos están a disposición y coge uno)

A: ¿Qué te ha pasado, te has quedado ahogado?

P: Es que es enervante.

(Silencio)

Hemos ido de escalada mi padre, mi hermano y yo. Mi hermana y mi madre no querían venir. Mi padre ha gritado y mi hermana y mi madre se han asustado porque pensaban que era un perro. Otro día, dimos un paseo, el camino era raro, había agua que llegaba hasta las rodillas. Ahí tuvimos miedo. Hace mucho tiempo, cuando tenía siete u ocho años habíamos descubierto una gruta, había que entrar con lámparas y yo no quería.

A: Parece que tuvieras mucho miedo de quedarte ahogado, atrapado en las profundidades del mar o en la gruta o también que las algas o el agua te puedan ahogar...

P: Es que cuando tengo miedo, me acuerdo de todos mis miedos. Hemos visto estalactitas, estábamos debajo de un riachuelo, había gotas que caían del techo. Hacía tin, ton, tin, ton. Era como música.

A: Como que a ti te pasará entonces algo parecido y te asustará pensar que un miedo puede invadirte porque te aparecen muchos más...¿Y luego entonces te acordaste de una música del miedo?

P: Otra vez tuve miedo cuando tuve tres años en una feria. Nos hemos subido en una rueda muy grande que se doblaba para que la gente no se cayera, pero a mí me daba miedo. Con los gatos puedes tener la sensación que los gatos están en tu habitación.

Comentarios de la primera sesión:

A mi entender, a través de la primera representación de “alguien con un salvavidas”, un “alguien” sin color, siniestro, carenciado (ojos vacíos, sin piernas, ni pelo), François empieza a desplegar a lo largo de toda esta sesión su temor al ahogo, temor que le conduce a otros, para finalizar con el miedo en la gruta, cuestión ésta última que comprendí como fantasía de regreso al útero materno y necesidad de elaborar la escena primaria.

Volviendo al inicio de la sesión, entendí que en la transferencia François me pedía que le ayudara a terminar de construirse: ...”En realidad lo he dibujado... para que cuando nos caigamos al agua sepamos nadar”. Por ello, hago mi primera interpretación, en el sentido siguiente: La relación analista - paciente y el encuadre analítico como un “salvavidas” protector que le ayude a no hundirse y quedarse enredado entre las algas.

Más adelante, surge la rivalidad con su hermano M. ya presente en las primeras entrevistas. Parece que él se siente más miedoso que M. y más vulnerable que su padre adoptivo y M., a quienes no les han picado las medusas. Hipotetizo aquí que quizás el padre y el hermano forman parte de un equipo del que él queda

excluido. François despliega un poco más adelante lo que ya había planteado al inicio de la sesión: la angustia por el ahogo y con ello todo lo que puede ocurrir en las profundidades del mar (Mer en francés - mère - madre): "...Las algas te pueden ahogar...las olas te pueden ahogar...". Este miedo le lleva a asociar con otros miedos y nombra toda una serie de animales que mueren degollados a través de la historia de "Los gatos". Es en este punto que me encontré pensando, cómo quizás, por un lado, François le pedía a su analista que "le salvara" y cómo por otro, empezar a adentrarse en las profundidades del análisis y de él mismo le creaba fantasías que se tornaban peligrosas para él. En la historia de "Los gatos", François se refiere al posible suicidio del abuelo Da. Siento que el paciente se angustia y me pide un pañuelo para consolarse, por ello hago mi siguiente interpretación: "¿Si él sintió que se iba a ahogar?". Asocia un poco más adelante: "... Había agua que llegaba por las rodillas. Ahí tuvimos miedo..." Le nombro sus afectos (miedo en este caso) y asocia más adelante con su temor a sentirse invadido por todos sus miedos: "Es cuando tengo miedo, me acuerdo de todos mis miedos" y se acuerda de la gruta donde iban con una linterna y caían gotas del techo: "Hacían tin- ton. Era cómo música" .En ese momento François se me representó por un lado como un niño con una cabeza - techo porosa por proteger. Al escuchar el relato de la gruta, me encontré asociando la música "tin-ton" con sonidos deshinchados, sonidos aislados que sólo tienen como único compás el eco del vacío. Esto me hizo repensar en la música como en "lo materno" sin sentido que ahoga, en la doble experiencia de abandono, como de una "música del vacío, del miedo" que François necesitaba primero poder ir nombrando para poder ligar esos "ruidos". Por ello, incluyo en mi última interpretación: "¿...Y te acordaste de la música del miedo...?"

Finalmente y atendiendo a la simbolización, François daba cuenta de dos funcionamientos psíquicos distintos y simultáneos: por un lado, me permitía escuchar sus asociaciones y por otro, me llevaba a cuestionarme posibles fallas de simbolización: en cuanto a la construcción simbólica de su propio cuerpo y la categoría simbólica de la no transparencia.

Comentarios entre sesiones:

Durante el tiempo que transcurrió entre la sesión que acabo de comentar, más cercana al inicio del análisis y la siguiente que leerán a continuación, transcurrió aproximadamente un año. Durante este tiempo, fueron surgiendo distintos temas. Fantasías que apuntaban a la necesidad de mitigar las angustias de abandono de François y que nos llevaron a trabajar la elaboración de la escena primaria desde distintos ángulos. Esto surgió a través de la fantasía de robo, donde François se sentía un niño robado traído del país de los pobres por unas personas ricas que le podían comprar. Cuando fuimos

profundizando en cómo había sido su adopción, cómo había dejado allí otra familia y otro lugar, apareció la fantasía de escena primaria matizada por la muerte. Durante varias sesiones François me habló de técnicas de pesca: la red de arrastre se hundía en el mar y venía a arrastrar pequeños peces que viajaban muertos en cámaras frigoríficas.

A lo largo de este tiempo, en mi criterio, se fue construyendo una categoría simbólica que no estaba construida en el primer material, la categoría simbólica de la no transparencia, cuestión que implicaba (como otros aspectos que he mencionado en mi primer material) una construcción de la represión. El trabajo consistió en este punto en ir nombrando imágenes y sensaciones para poder ir dándole un significado. François mostraba entre otras disociaciones; disociaciones a través del idioma o cortando las palabras por donde no debía, que pude entender como una disociación del afecto que daba cuenta a su vez de su aislamiento afectivo. La imagen y palabra no estaban conectadas. No podía representarse la imagen de la palabra. Solía decir: "Los problemas no están, porque las palabras están separadas". Con el tiempo, François me transmitía mucho menos aislamiento y parecía mostrarse mucho más alegre y más integrado con sus compañeros. A nivel contratransferencial, yo lo sentía mucho más cercano.

Segunda sesión: en torno al año de tratamiento:

P: (Dibuja al llegar)

Aquí hay una trompeta y al lado una guitarra. Conozco más instrumentos pero no los he dibujado. Hay personas en la calle que he visto que tocaban la trompeta, el clarinete y la guitarra. Tocan para ganar dinero, para vivir. Con el dinero se van a comprar comida y podrán vivir. Eran personas que tenían frío porque tocaban música con una bufanda. Hace dos años he hecho flauta dulce. Mi hermano hace violín. La guitarra es un instrumento de cuerdas y la trompeta de viento. Esto es el sonido que sale de la trompeta y de la guitarra.

(Dibuja las notas)

A veces la guitarra está mal afinada y hace un ruido raro. Si no, existen más instrumentos. Con la guitarra se puede tocar y a la vez cantar, con la trompeta no. La música está escrita, hay un pentagrama. Varias notas seguidas van a hacer una canción.

A: Sí, a veces la guitarra está mal afinada y hace un ruido raro y para que haya una canción bonita la guitarra no puede hacer ruidos raros y los instrumentos tienen que estar sintonizados entre si. Varias notas seguidas van a hacer una canción.

P: Es verdad que si hay uno que va más rápido la música no será buena. Este año en clase, tengo música. Al principio del pentagrama hay una clave de Sol.

A: Al principio del pentagrama hay una clave de Sol y con las notas suena una música, además hoy te salió



un dibujo de una música con mucho color, a lo mejor empieza a surgirte dentro de ti mucha música...

P: Si la música va muy rápido, entonces no sabemos las notas. No la escuchas demasiado porque te concentras en las notas. Si hay una canción larga y uno se equivoca en una nota todo va a cambiar. Los músicos que hacen música se concentran verdaderamente en las notas y no en otra cosa. Está el pentagrama, hay que seguir las reglas. También está la clave de Fa. Los primeros días habrá un espectáculo, al día siguiente se graba y luego puede uno moverse con la música grabada.

A: ¿Entonces cuál es tu propia música?

P: Escucho distintas músicas. Música española: "El canto del loco". Jacques Brel y también Raphael que son cantantes franceses. También Mickael Jackson. También tengo un CD que me ha regalado mi padrino. Mi padrino hace música, él ha escrito la letra. Mi hermana suele escuchar la radio. Mi hermano escucha un CD que cuenta la historia de Cleopatra. En "El canto del loco" hay doce canciones. Jacques Brel y Raphael ya no lo escucho mucho. Conozco títulos de canciones del "Canto del loco": "Vuelve a casa", "Ven a la ciudad". Conozco más canciones de Michael Jackson, retengo mejor el inglés que el español.

A: ¿Retienes mejor el inglés que el español?

P: Es un poco raro ya que hablo mejor español.

A: ¿Qué puede pasar? Tu que vienes de Perú, aunque eras muy pequeñito y no te puedes acordar del español, era en aquel entonces la lengua de tu mamá que tu escuchabas...

P: Antes no hablaba. Después, el francés es la primera

lengua que he sabido hablar. La clave de Fa es una sonrisa, mi mamá la dibuja así (y me la dibuja). No puedes hacer música sin notas.

A: ¿La clave de Fa, es cómo una sonrisa, como tu mamá? Una mamá y tu música. Primero fue la música del español que tu escuchabas y luego el francés que aprendiste a hablar que también es la lengua de tu papá y de tu mamá...

P: He visto en la tele un concurso de música, competían distintos países, creo que ganó Córcega. (Silencio)

Voy a ir a beber agua.

A: Se te puso a lo mejor un nudo triste en la garganta de hablar de la lengua de donde tú vienes... Como si compitieran tus dos países...

P: La música me ha dado sed. Tenía la garganta seca. Yo creo que mi padre hace así y mi madre así. Voy a dibujar más notas. (y dibuja notas).

A: Tu papá hace así y tu mamá así (dibujo con él) y tu hoy me has dibujado tu música así...

P: (Silencio)

Comentarios de la segunda sesión:

He elegido esta sesión como segundo material de análisis, porque percibo aquí una mayor conexión afectiva de François con el mismo. Es uno de los primeros dibujos donde aparece color y ya no todo es tan vacío ni gris como en los anteriores. Esta sesión precede otras, donde empiezan a aparecer temáticas más adolescentes, como por ejemplo un "concierto de Michael Jackson", donde el paciente entusiasmado

relata cómo baila con esa música que le hace sentir un “torbellino” en su interior.

En un primer momento, el relato de la “guitarra que hace un ruido raro y está mal afinada” me llevó a asociar con la representación de una guitarra – madre que hace un “ruido raro”, una representación madre que no entra en sintonía. Por ello, con mi primera intervención retomo sus palabras y en la transferencia trato de “entrar en sintonía” con el fin de ligar los distintos elementos y tratar de sacarle del funcionamiento obsesivo de ese momento. François asocia: “Es verdad que, si hay uno que va más rápido, la música no será buena. Este año tengo música. Al principio del pentagrama hay una clave de Sol.” Pensé en que quizás ciertos aspectos empezaban a transformarse en François permitiéndole empezar a tener y sentir su propia música. Por otro lado, al principio del pentagrama estaba la clave de Sol; que pensé como representación de lo paterno en la que él ahora se podía apoyar. Aludo en mi siguiente interpretación a la música que va surgiendo dentro de él, para luego llegar a preguntarle cuál es su propia música.

Me llamó por otro lado la atención, cómo en su intento por mostrarme la clave de Fa, en mi criterio quizás otra representación de lo materno y de Sol diferenciadas, la clave de Fa se confundía en una clave de Sol. Esto me llevó a hipotetizar la posibilidad de una escena primaria combinada donde los objetos internos madre y padre estaban confundidos.

En mi criterio, en esta sesión a pesar de que François comente: “No escuchas demasiado la música porque te concentras en las notas”, una forma de disociar, ya no surgen sólo sonidos deshilachados, pero una melodía. Asimismo, la música de su madre y de su padre le van permitiendo quizás por identificación que surja su propia música. Por ello, le hago mi interpretación: el comienzo del surgimiento de su música, de su mundo afectivo y de todas las cosas que podía empezar a sentir. Asocia con su música, son significativos los títulos de las canciones que recuerda: “Vuelve a casa”, “Ven a la ciudad”, “El canto del loco”. Pensé aquí que quizás François se sentía dividido entre “volver a casa” y “venir a la ciudad”, dividido entre dos familias y que esta era su música: en un sentido “El canto del loco”. Cuando aquí me comentó que retenía mejor el inglés que el español (inglés, idioma este que no había estudiado) recordé su bloqueo con el español a pesar de que François llevaba en España varios años. Por esta razón, decido subrayar el hecho de que retiene mejor el inglés. Asocia con la clave de Fa: “Es una sonrisa, mi mamá la dibuja así” Por ello interpreto, que juntarse con una mamá es para él una sonrisa, en el sentido que primero fue la música lo que surgió

entre los dos al juntarse con una mamá. Asocia con la competición, gana Córcega, es decir, Francia. Finaliza la sesión teniendo que ir a beber agua, me quedé pensando cómo pareciera en un nivel que esos dos mundos entraran en “competición”, como que quizás la añoranza de una música flotante que no llegó a significarse le hubiera puesto un nudo en la garganta de tristeza, pero cómo a la vez podía apoyarse en su padre y su madre: “Creo que mi padre hace así y mi madre así”

Comentarios finales:

Tiempo después de esta segunda sesión que acabo de mostrar, por motivos laborales la familia tuvo que dejar Madrid. Esto provocó la interrupción del tratamiento y el inicio de otro tratamiento allí en este otro país.

Por un lado, pienso que es importante resaltar en este niño el surgimiento del fantasma de la escena primaria en el análisis, aunque sólo fuese un fantasma de escena primaria combinada, por ser este un elemento básico para ir procesando sus orígenes.

Por otro lado, a pesar de esta interrupción, creo que se fueron produciendo algunas transformaciones muy importantes en la realidad psíquica del paciente. Su concreción y dificultad de simbolización de los primeros tiempos, a pesar de su posibilidad asociativa en otro nivel, se fue transformando en una posibilidad de fantasías y simbolización que le fue permitiendo sentirse mucho más aliviado y acceder a otro lugar.

Sobre la autora*

Laura Ezquerro es psicóloga con especialidad clínica y psicoterapeuta. Es psicoanalista, miembro de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM) y de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA)

*Los caminos del aprendizaje. La psicopedagogía psicoanalítica**

Lola Nevares y Albertina Galiano**



Empezamos con un poco de historia: ambas nos encontramos en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica a finales de los 90. Nos unió el psicoanálisis y un deseo, incierto en un principio, que, a lo largo de estos años, y con otros encuentros fundamentales en nuestras vidas, hemos logrado alumbrar: unir Psicoanálisis y Educación.

Desde el inicio, en un contexto educativo marcado por el eclecticismo, por la burocracia, y en la actualidad por el impulso a etiquetar a los niños, y niñas, nuestro interés ha sido mantenernos en el lugar en el que nuestra formación psicoanalítica irremediablemente nos situaba, pero adaptándonos al terreno en el que nos movemos: el psicopedagógico.

Sentimientos muy ambivalentes, a veces dolorosos, han acompañado este camino, puesto que por un lado parecía que nos alejábamos del psicoanálisis, y por otro que no respondíamos al modelo de intervención marcado por la Consejería de Educación. Aún así hemos seguido trabajando, estudiando y sosteniendo esta incertidumbre.

Acomodarse a los dictados que marca la institución escolar, que van de las instrucciones administrativas a la dinámica del propio equipo psicopedagógico y de los colegios, supuso un choque que hubo que sobrellevar a base de análisis y supervisiones. Nuestra formación psicoanalítica, que, como decimos, ha ido paralela a nuestra tarea como orientadoras, nos permitió, después del desconcierto inicial, un lugar de distancia y cercanía al mismo tiempo que amplió nuestro campo de mira.

La relativización de la palabra de los padres, y el no prejuzgar de entrada nada, ni creer a pies juntillas opiniones e interpretaciones previas, se convirtió en una manera habitual de actuar. Ello suponía invertir tiempo en mirar y en escuchar.

En este camino nos encontramos con la posibilidad de supervisar y reflexionar sobre nuestra tarea, lo que nos ayudó a pensar en profundidad acerca de nuestra práctica profesional.

Nos acercamos a autores claves del psicoanálisis contemporáneo y de la psicopedagogía clínica como Silvia Schelmenson y su grupo de la Universidad de Buenos Aires, Alicia Fernández. Leímos a Beatriz Janín, a Juan Vasen, a Sara Paín, Annie Cordié, Massimo Recalcati entre otros. Descubrimos a autores en Cataluña como Mario Izcovich, Josep Monseny, Eulalia Torres de Bea y su Fundación, que trabajan en esta misma línea. Nos vimos reflejadas en sus relatos, en sus intervenciones y sobre todo en la evidencia de que estaban teorizando sobre nuestro trabajo.

Así ha empezado a tomar forma el propósito de pensar sobre nuestra práctica psicopedagógica, y de transmitir estas inquietudes partiendo del lugar que ocupamos, Orientadoras en un EOEP de la Comunidad de Madrid, pero con la intención de provocar que desde otros espacios públicos y privados se pueda construir un marco teórico de referencia relativo a la Psicopedagogía Psicoanalítica.

Jonathan cursa E.I 4 años cuando le conocemos. Su

maestra está preocupada porque no se le entiende cuando habla, no atiende y es muy inquieto. Desde neuropediatría trae ya su etiqueta: "Retraso madurativo, en especial en la adquisición y desarrollo del lenguaje fonético y fonológico". A los padres tan sólo les preocupa el lenguaje.

El niño duerme con el padre cuando quiere, puesto que la madre trabaja por la noche. Habla de su hijo como de un objeto que le acompaña y entretiene.

Otro de los datos que aportan en la crianza es que el niño no es autónomo ni en el vestido, ni en la alimentación.

Un niño listo, con capacidad cognitiva, ¿por qué no aprende?

¿Es esto un retraso madurativo? Y si lo es... ¿de quién? ¿Quizá los padres inconscientemente retrasan la evolución de su hijo?

El lugar en que se le ha colocado puede que le impida mirar fuera de ese contexto familiar, encontrar la calma necesaria para poder aprender y el acompañamiento que le permita ser independiente y autónomo para construirse como un sujeto pensante.

La devolución a la familia se hizo desde una perspectiva que les incluía en el escenario de un Retraso Madurativo con el que algo tenían que ver.

No pasar de largo por delante de este y otros cientos de niños, sino dedicarles tiempo para iniciar un camino desde un enfoque que no les convierta en desadaptados ni en enfermos crónicos, ni en dependientes, fue lo que nos animó a no conformarnos con puntuaciones de test, ni con derivaciones a servicios neurológicos e intentar investigar más... Y de esto trata la Psicopedagogía Psicoanalítica.

Esto en el momento actual en que prima la cultura de la inmediatez, y la psicopedagogía adolece de una mirada excesivamente reduccionista sobre el niño y su responsabilidad en el proceso de aprender, pasando por alto los otros escenarios implicados.

En la mayoría de las instituciones escolares se pretende la pronta resolución de las dificultades de aprendizaje, proponiéndose actuaciones rápidas y directivas sobre las mismas. Sin embargo, el Psicoanálisis se coloca en relación a la Pedagogía como un instrumento de investigación, y permite un acercamiento a la dinámica educativa que otras disciplinas no contemplan.

La aportación que el psicoanálisis hace a la educación tiene su mayor relevancia en el estudio de los procesos psíquicos inconscientes y en cómo éstos actúan sobre la manera en que se construye el aprendizaje, tratando de desentrañar qué del sujeto y de su historia determina que existan dificultades cuando no hay limitaciones cognitivas, sensoriales, motoras o neurológicas implicadas.

Psicoanálisis y Pedagogía, cada una desde su lugar propio, pueden aportar elementos que se complementan cuando se trata de aproximarse al niño que aprende, a su proceso de aprendizaje y a las dificultades del mismo; la Pedagogía a través de un profundo análisis del desarrollo evolutivo y de la inteligencia, según los planteamientos de teóricos como Piaget, Vygotsky, Freinet, Montessori...; y el

Psicoanálisis mediante su mirada sobre factores tan importantes como el entrelazamiento entre afecto y cognición, el desarrollo libidinal, el surgimiento del deseo de aprender en el niño y el papel de los padres y de otros factores externos en dicho proceso.

Elvis tiene casi 8 años, y cursa 2º de Primaria. Su padre insiste en que sea valorado por el EOEP a raíz de un informe de Neuropediatría de un gran hospital donde se concluye "Dislexia y déficit de atención". Su tutora resalta la lentitud con que aprende y duda insistentemente acerca de su capacidad para memorizar.

En las pruebas intelectuales de la valoración que le realizamos muestra una capacidad media, también en memoria de trabajo. Presenta un nivel escolar ligeramente inferior a su curso. Es un niño afectuoso, comunicativo y sociable, aunque tímido.

Al valorar su escritura apreciamos dificultades para unir y separar palabras y frases; omite o cambia de lugar las letras, tanto en el dictado como en la redacción; a pesar de ello es capaz de componer textos creativos. Su lectura es vacilante y con dudas que afectan a la comprensión del texto. Le cuesta leer sílabas inversas y trabadas; las ubica de manera inadecuada. Suma, pero aun no sabe restar, y necesita ayuda para resolver problemas.

A la entrevista acude el padre. De la historia familiar rescatamos antecedentes de carencias económicas y sociales muy graves. Han residido en infraviviendas, con amenazas de desahucio. El padre nos deja entrever unas vivencias personales de desamparo y conductas de riesgo. La madre llegó hace casi 20 años a España. Dejó en su país dos hijas de una pareja anterior de las que dice "me han salido listas; ino como él!"

Elvis está muy apegado a la madre, quien reconoce sobreprotegerle desde pequeño. Tardó en hablar, andar y en general en ser un niño autónomo. Sigue durmiendo con los padres.

¿Es Elvis disléxico? Une, separa, omite, altera el orden de las letras, de las sílabas... suma pero aun no resta...

¿Tendrá que ver con una alteración neurológica o con los efectos del lugar que ocupa para esta madre, y de la mirada que ella le dirige, frente a la proyectada en sus hijas? "¡Mi hijo no es capaz!"

¿Tendrá algo que ver un padre, desvalorizado quizá, que reivindica a la sociedad un lugar que perdió en su infancia, marcada por el dolor y el abandono...?

¿Qué peso tendrán estas historias en la capacidad de Elvis para aprender de manera autónoma?

Aunque son hipótesis que no podemos seguir investigando desde nuestra posición en un EOEP, sí podemos derivar e intentar que otro profesional indague mas a fondo en la historia de esta familia, que pueda ir esclareciendo la situación de Elvis frente al Edipo, y ofrecerle un espacio donde poder transitar sus dificultades de aprendizaje, y donde poder avanzar en la adquisición de una autonomía para pensar.

La tarea de aprender supone el modo en que el niño se suelta de la mano de sus padres y se sienta en un

pupitre en el que se enfrentará a bloqueos, inhibiciones o pérdidas de deseo. La Psicopedagogía Psicoanalítica nos ayuda a entender los avatares del escolar en el proceso de aprendizaje, y a reflexionar sobre las formas de acompañarle en un recorrido que marcará inevitablemente su devenir en la vida, y su tránsito hacia el adulto que llegará a ser.

Consideramos el aprendizaje como un proceso psíquico complejo de reestructuración subjetiva que se va construyendo en la relación del niño con sus semejantes y con la cultura que le rodea. Aprender es partir de lo que no se tiene, buscar la diferencia y no conformarse; abrirse a novedades y a lo desconocido. Implica relaciones sociales y "otros" significativos.

Siguiendo los postulados de Freud llegamos a saber que la pulsión incansable se ligará a aquel objeto que le brinde satisfacción, y que uno de ellos va a ser la investigación intelectual, a través de la sublimación. Es a partir de la renuncia a los objetos de placer más primarios, y a una tolerancia a la demora, que el sujeto irá a la búsqueda de satisfacción a través del conocimiento.

El acto de aprender está monitorizado por el deseo de conocer y esto siempre supone la renuncia a una satisfacción inmediata, e implica un límite. La ganancia narcisista que supone aprender se presentará siempre inacabada, y disponible el deseo de acceder a nuevos objetos de conocimiento. Siempre hay algo más en el campo del saber. Implica enfrentarse a lo desconocido, y supone un esfuerzo y una renuncia, confrontando con la falta.

Se necesita, además, de un otro, como intermediario entre los conocimientos y lo propio, y la manera en que se producirá el aprendizaje será a través de la relación que se establezca con ese otro. Es por esta vía que el niño accede a la cultura, camino iniciado junto a sus vínculos primarios, a través de los primeros intercambios con los padres.

En relación a esto, importa la manera en que ha llegado a él el objeto de aprendizaje, ya antes de su entrada en el colegio, a través de la palabra de los padres que le animan a preguntar o bien taponan la pregunta; que le muestran y le incitan, o bien le suturan; que enuncian y dan respuestas, o bien acallan y confunden. Es en estos encuentros donde la inteligencia se desarrollará o no, o lo hará a través de caminos tortuosos.

Es importante que el niño, a través de las identificaciones con sus figuras parentales, se acerque al aprendizaje, no desde la identificación con el pedido de éstos, sino con el deseo de aprender. Al igual que el gusto por la lectura parte de verlo y sentirlo en los padres, así mismo el deseo de saber en el niño está fuertemente intrincado en el deseo de saber en sus padres.

Que el niño sea capaz de dar cuenta de su capacidad de pensar, supondrá para los padres la señal de que está accediendo a una función muy significativa y socialmente valorada: "Mi niño es listo. ¡Piensa!"

Sin embargo, el pensamiento permite al niño, no sólo pensar en lo que le gusta, sino también en lo que le hace sufrir. Si bien un sufrimiento excesivo puede anular la capacidad de pensar, algo del orden del

sufrimiento debe darse, cuando menos aquel que implica la demora en la satisfacción del deseo.

Cuando el niño aprende a leer, es innegable el miedo a que mamá ya no le lea más ese cuento que le encantaba; que diga “léelo tú, que ya sabes”. Aprender supone una renuncia a ser el objeto de cuidado de la madre, y a aceptar que ella vaya a hacer otras cosas. Supone salir de la dependencia y adquirir autonomía: aceptar la individualidad, puesto que al fin el verdadero aprendizaje se produce en soledad.

El placer de dominio y de saber debe superar al de ser el objeto de las atenciones de la madre para que el niño se permita esa renuncia. Los padres deben ayudar a ello, transmitiendo que lo de fuera puede ser bueno, y abandonando ellos mismos ese lugar de “dadores” que tantas satisfacciones les ha supuesto hasta entonces.

Para que el niño pueda desarrollarse deben darse, al menos, dos circunstancias: unos padres que acepten que el hijo poco a poco deje de necesitarles, y un niño que acepte poco a poco la pérdida de los beneficios que devienen de que “otro” piense por él.

Los padres, los maestros, los adultos que educan tienen la responsabilidad de suscitar la atención del que aprende y de sostener la creencia en sus capacidades. La búsqueda intelectual se sostiene en deseos inconscientes que comportan la inclusión de un Otro y son estos deseos los que nos lanzan al conocimiento. Sin deseo no hay conocimiento posible. Leer y escribir es necesario, pero la necesidad no es suficiente para lograrlo; se requiere del deseo y este no se obliga, ni se impone.

La tutora de Carla, de 4º de EP, está muy preocupada porque la niña no aprende. La demanda es porque le cuesta aprender a leer y a escribir.

Cuando conocemos a Carla se la escucha decir: “A mí me cuesta aprender. Mi madre me pone las cosas en la mochila. Cuando estoy triste porque me ha salido un examen mal, me cuida y me hace dictados porque junto palabras...”

¿Quién será esta niña para esta mujer, para esta madre? ¿En qué lugar se ha situado Carla frente al deseo materno?

Es fácil pensar en una niña con dificultades para separarse de sus figuras de apego, presa, quizá, del deseo materno, ocupando un lugar que no le corresponde.

Los problemas de aprendizaje desde la psicopedagogía clínica son siempre singulares, y para llegar a ellos hay que partir de la relación que el sujeto establece con el conocimiento y la significación que éste tiene para él. No hay que olvidar que la ignorancia también aporta una ganancia, que tendría que ver con la evitación del sufrimiento que entraña el saber. Se evitaría el coste que supone enfrentarse al aprendizaje; y es entonces cuando aparece la resistencia en forma de inhibiciones o síntomas.

Manuel cursa 6º EP y tiene dificultades de aprendizaje.

No interioriza los contenidos, y a pesar del refuerzo educativo no avanza. En la valoración psicopedagógica se descubre una capacidad cognitiva dentro de la normalidad, con dificultades especialmente en la memorización.

En entrevista con la madre ésta se presenta como desvalida y con dolor físico crónico. Lleva 18 años en España, y tiene dos hijas mayores que son quienes en realidad, reconoce ella, han cuidado de Manuel.

“Para no ser despedida del trabajo -se justifica- oculté mi embarazo”. A falta de unas semanas de nacer el pequeño fue a buscar a sus hijas a su país de origen, y “me las traje engañadas”, comenta; “pensaban que sería un par de meses nada más...”.

A Manuel no se le habló del padre, que no es el mismo que el de sus hermanas, hasta que el propio Manuel preguntó por él, a eso de los 7 años. Durante un tiempo se comunicaron por teléfono, pero esta efímera relación duró poco. Hace tiempo que no saben de él.

En el transcurso de la valoración la madre se traslada a Francia, donde vive desde un tiempo la mayor de sus hijas, y Manuel queda al cuidado de su hermana de 20 años. La madre ni regresa ni se lleva a sus hijos, ni les da un mensaje claro que les pueda tranquilizar.

Ella describe a su Manuel como sensible emocionalmente y muy dependiente de su hermana. Tiene muchos miedos, y muestra un exceso de preocupación por el futuro. A veces esconde sus emociones para no preocuparles. Está pendiente del estado de la madre, de si se ha tomado su medicación, si tiene dolores...

A Manuel en clase le cuesta conectar con las explicaciones y seguir el hilo conductor; tiende a dispersarse, a pesar de querer hacerlo bien.

En la valoración comenta:

“Descubrí que tenía un padre. Pensaba que había nacido sin padre. Me sentí alegre, pero dejó de llamarme y estoy enfadado con él. Tengo 11 años, un perro, un gato, y dos hermanas. Una madre que es como mi padre. Ella me cuidaba. Él nunca estuvo...”

La mayor preocupación de Manuel es que la madre vuelva de Francia a tiempo para su cumpleaños... pero en esta familia todo es un misterio, y nadie sabe en realidad nada.

Qué difícil para un niño conectar con las explicaciones del aula y seguir el hilo conductor cuando no queda claro qué pasará mañana. Y si no hay huellas de memoria, cómo integrar lo nuevo. Cómo hacer si lo que tienes detrás son secretos y enigmas.

Como dice Sara Paín: “Es difícil para un chico perder la legitimidad que le da la ignorancia, la protección que le proporciona el no saber y la castidad que le garantiza la inocencia”.

Hay problema cuando hay sufrimiento psíquico, y en lugar de disfrute hay apatía, desinterés, inquietud; cuando observamos rigidez en los aprendizajes, juegos repetitivos, dificultad para aprender a leer, a escribir, falta de curiosidad, de interés ante los enigmas, etc.

En las dificultades escolares se ponen en juego tres escenarios: el Niño, la Familia y la Escuela.

-Por un lado, el sujeto que aprende, su singularidad y su relación con el conocimiento. Si tras valorar sus capacidades cognitivas apreciamos que están dentro de la "normalidad", si no hay indicadores de discapacidad, la clínica psicopedagógica se centrará en él, en su historia intersubjetiva.

-También está en juego la estructura familiar: habrá que indagar acerca de la dinámica de circulación del conocimiento, y en qué no ha favorecido la simbolización. Contar con los padres en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje posibilitará el establecimiento de hipótesis acerca de cómo se construyó en el hijo su pensamiento y también permitirá detectar las proyecciones que los padres han hecho sobre él de aspectos no elaborados procedentes de sus respectivas historias en lo que al aprendizaje se refiere. El niño se ve en sus padres, en lo que son, en lo que fueron y en lo que desearían ser, y se construye marcado por ello, armando su propia historia cuando puede y como puede.

-Las restricciones del proceso de simbolización se harán visibles sobre todo en la escuela; en ella el caso se puede convertir en un problema, concluyendo en una etiqueta que cierra cualquier posibilidad de pensar. En el escenario escolar cobran relevancia una serie de elementos tanto por parte del niño como del docente, de la institución, y del estilo educativo.

A través del psicodiagnóstico psicopedagógico, que se nutre de los conocimientos teóricos, técnicos y clínicos del psicoanálisis, se nos permite reflexionar sobre el sentido histórico subjetivo de las dificultades de aprendizaje y su relación con el afecto y las vinculaciones familiares, así como con los entramados sociales que se ponen en marcha en la escuela, primer escenario del niño en el mundo social.

El conocimiento psicoanalítico permitirá una escucha adecuada del niño y su entorno, una comprensión de los procesos de aprendizaje y de las dificultades, y orientará una intervención basada en restituir en el niño el deseo de aprender, favoreciendo la autonomía de su pensamiento. Del mismo modo, resaltaré la importancia de la escucha a los padres, parte esencial en la constitución psíquica del niño, para entender qué papel tienen ellos en el destino de dicho deseo.

El tema es especialmente oportuno en el momento actual, en que se imponen los diagnósticos basados en categorías estancas, en función de una descripción de síntomas, para alcanzar la mejora en el rendimiento sin cuestionarse otro tipo de intervenciones.

El diagnóstico psicopedagógico parte de las entrevistas con los padres y también con los menores, a las que se sumará la aplicación de pruebas psicométricas y proyectivas, a través de las cuales, de una forma reflexiva y pausada, se tratará de discriminar si la dificultad por la que se consulta tiene o no un valor de mensaje, y sugerir una propuesta que se apoye en el modelo psicodinámico.

Pablo tiene 5 años; su tutora y sus padres están preocupados porque parece que le cuesta mantener la atención y comprender. Para conseguir lo mismo que

sus compañeros tiene que invertir un gran esfuerzo. Es muy tímido y se relaciona especialmente con su hermano y los amigos de éste. Son mellizos. Fueron prematuros y, tras un historial de seguimientos clínicos intensos, le han ido dando de alta en todos los servicios. Él es el mellizo menos fuerte, el que avanza más despacio.

El encuentro con Pablo, su manera de presentarse indica la necesidad de tomarnos un tiempo, a pesar de la lista de espera, para que pueda sentirse más seguro, ya que se muestra muy inhibido. Lo primero que me dice es: "tengo un hermano que se llama Luis".

La primera prueba intelectual arroja resultados preocupantes, con indicadores de funcionamiento bajo; en algunos aspectos casi límite (escalas verbales). Transcurridas otras sesiones se va expresando con más seguridad, se muestra más risueño, más motivado dentro de su estilo retraído. Se le pasan otros test cognitivos, incluido alguno que valora la madurez neuropsicológica, y los datos le sitúan dentro de la media de su edad... ¿Qué ha pasado?...

Ante nuestra mirada de reconocimiento, de respeto por su singularidad parece que ha ido pudiendo desplegar su potencial. Es necesario que le miremos desde lo que sabe hacer, desde sus puntos fuertes, y dejar de baremarle en referencia a su hermano o a los estándares educativos.

La Psicopedagogía clínica brinda un espacio íntimo para trabajar sobre aquello que, partiendo de lo histórico de este niño y de su momento vital, se actualiza durante el proceso de aprendizaje y le hace sufrir. Trasciende lo escolar, trabaja sobre las modalidades de aprendizaje de manera individual, y no sobre lo que el currículum o los estándares determinan para esa edad. Profundiza en la singularidad.

El tratamiento psicopedagógico se distingue de cualquier otra forma de abordaje clínico; está exclusivamente dirigido a la intervención con niños que presentan problemas de aprendizaje y se nutre de las fuentes del psicoanálisis para entender la subjetividad del sujeto que no aprende.

Se desarrolla con niños y jóvenes en edad escolar, pues durante este período la escuela representa un lugar de exposición pública de las habilidades individuales.

Quienes tienen problemas para transitar por la misma, quedan socialmente expuestos en sus dificultades por las cuales padecen de un sufrimiento psíquico complementario que se alivia y elabora con un tratamiento focalizado en su problemática específica.

La Psicopedagogía Psicoanalítica utiliza la tarea como medio de elaborar los conflictos psíquicos que dificultan los procesos de simbolización. Esta técnica permite resignificar sus problemas para aprender, está dirigida a que el sujeto pueda asimilar, hacerse cargo, incorporar lo que tiene de singular su modo de aprender, en función de su propia historia, y que repite durante el proceso de aprendizaje.

No tiene que ver con la reeducación escolar, no se buscan objetivos concretos que vienen del exterior, (leer, escribir, atender, etc.). Se atiende a las

modalidades de acceso al proceso de conocer, y no a los contenidos que tiene que adquirir un escolar. Es un tratamiento individualizado, distinto caso a caso.

En otro lugar, ni mucho menos desdeñable, se sitúa el docente y su estilo educativo, con una estructura psíquica propia que condiciona la forma de presentarse ante el alumno y ante el aprendizaje, y cuya contratransferencia se articula con la transferencia suscitada en el niño, pudiendo fomentar en una u otra medida el deseo de aprender. Además, el educador se inserta en una institución que le trasciende, y sobre la que también habrá que reflexionar.

El niño llega a la escuela y se encuentra con un escenario que funciona como un sistema, alternativo al familiar e independiente de él, aunque en la misma medida influido por el armazón social en que se constituye.

Y tras la palabra de los padres llega la palabra de los docentes; y tras la mirada de los padres está la del profesor en el aula, las relaciones con los iguales, y el conocimiento que llega a través de ellos.

En la mayoría de los casos es en la escuela donde se evidencian los fracasos de la constitución simbólica infantil, la que se comienza a esbozar en el interior de la familia:

- Es ahí donde por primera vez el niño debe mostrar la manera en que se adapta a la vida real.

- Donde pone frente a frente lo propio con lo que procede del escenario sociocultural al que se incorpora.

- Por eso es en la escuela donde suelen aparecer las primeras fracturas.

En este escenario el niño debe admitir el aprendizaje en sociedad, y debe enfrentarse a la rivalidad (hay uno que es mayor, y ante el que aparezco menor), a la envidia (hay uno que tiene algo que yo quiero), a la salida de la omnipotencia (yo no lo sé todo ni lo puedo todo) y a la salida de la dependencia en relación a las figuras de referencia (puedo pensar por mí mismo, por lo que los otros dejarán de hacerlo por mí).

LLANTOS EN LA ESCUELA

Estamos en una escuela infantil, en el mes de septiembre. Nos reclaman porque en una de las aulas de primer ciclo de infantil hay 3 o 4 niños que muerden, pegan... Quieren que les demos pautas. Ya han hablado con los padres y las tutoras han hecho todo lo posible. Aún así no hay manera. Al llegar a la escuela por primera vez en ese curso, sorprenden los llantos desconsolados, estridentes.

Entramos en el aula para observar y acompañarles. Salimos con ellos al patio. Al final de la jornada nos reunimos con las educadoras implicadas, bastante jóvenes en su mayoría. Percibimos su angustia.

Empezamos hablando de éste, ese y aquél... los señalados, y poco a poco van surgiendo otros temas. Nos hacemos preguntas que nos llevan a pensar alternativas. Surgen muchas cuestiones y siempre falta tiempo, por lo que se concierta una nueva reunión, después de ponernos tareas todos:

- Ensayar nuevas estrategias de organización del aula y del grupo de niños y niñas.
- Reflexionar sobre las formas de relacionarnos con las familias y proponer alternativas.

- Priorizar el seguimiento más individualizado de los alumnos con más dificultad.

Al acudir a la siguiente reunión da la impresión de que hay menos llantos. Ellas están más relajadas. Creemos que el poder hablar en la sesión anterior y saber que van a contar con un espacio para reflexionar sobre sus alumnos, su práctica educativa y todo aquello que surja ha permitido un cambio de actitud.

Entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque intersubjetivo que brinda el psicoanálisis nos lleva a poder actuar preventivamente desde el psicoanálisis en extensión con los padres, profesores, o con la propia institución escolar, lo cual permitirá trascender de lo particular a lo global, redundando en una mejora de dicho proceso. El lugar de la psicopedagogía psicoanalítica permite entender el centro en su totalidad, y la demanda del profesor como una demanda de ayuda, que no siempre es explícita.

El orientador con escucha analítica puede tratar de entender el entramado de relaciones que funcionan dentro del centro educativo: quién ejerce la autoridad, cómo se transmite el conocimiento, pero también cómo se canalizan los afectos y cuáles son las redes relacionales con las familias y con el entorno.

Todo ello para comprender las dinámicas de funcionamiento de la institución educativa y poder hacer propuestas de reflexión, análisis y quizás de cambios.

Desde la psicopedagogía clínica consideramos que estos escenarios, el maestro, el colegio, la institución educativa, también nos conciernen. Resultaría imposible incidir sobre ellos si no nos acercásemos desde una oferta de cooperación, y sobre todo desde una escucha que tenga como meta la comprensión de lo que acontece en la escuela.

El motivo principal por el que queremos transmitir estos interrogantes es el poder profundizar y pensar con los distintos profesionales con formación psicoanalítica lo relativo a las vicisitudes por las que pasa un niño durante su aprendizaje, así como la importancia, no sólo de trabajar con los padres, sino con el conjunto de la institución escolar (maestros, equipos directivos, etc.), tratando de entender su funcionamiento y reflexionando sobre las prácticas. Para ello también es de gran importancia la supervisión de la institución, y la psicopedagógica en general.

En España, y en concreto en Madrid, creemos que no existe casi esta tradición y que es importante abrir este camino de formación, proponiendo que el psicoanálisis se acerque al contexto educativo desde la consideración de que es desde dentro desde donde mejor se puede ayudar a cambiar la mirada patologizante hacia el niño y ofrecer otras maneras de trabajar y vincularse con él.

En la misma línea, nos parece igualmente importante que el psicoanálisis de niños pueda profundizar y pensar más en las dificultades de aprendizaje, ("dislexia", TDHA, etc.), y en los canales de comunicación y colaboración con la institución educativa.

Apasionante camino que recorrer, de inciertas y brillantes baldosas.

Bibliografía:

- Agulló, R. y otros (2012): La reeducación. Un tratamiento psicodinámico de los trastornos del aprendizaje. Barcelona. Octoedro.
- Arriagada, E. (2014): Inhibición y síntoma en Psicopedagogía. Madrid. Rev. Clínica Contemporánea Vol.5 nº3-pag 289-295.
- Cordié, A. (1998): Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión. Colegio oficial de psicólogos de Madrid.
- Fernández, A. (1987): La inteligencia atrapada. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Janín, B. y otros (2017): Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación. Buenos Aires. Noveduc. Fórum infancias.
- Monseny, J (2009): Educar aún...El educador frente a los retos de la enseñanza. Barcelona. ICE-Horsorio.
- Paín, S. (1985): Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia II. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Recalcati, M. (2016): La Hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona. Anagrama.
- Schlemenson, S. (2011): La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.
- Untoiglich, G. y otros (2016): En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires. Noveduc.
- Vasen, J.(2007): La atención que no se presta: el "mal" llamado ADD. Buenos Aires. Novedades Educativas.

*Conferencia realizada el 25 de noviembre 2021 en AECPPNA.

**Sobre las autoras:

Lola Nevares Blanco.

Psicóloga Clínica y diplomada en Magisterio. Orientadora escolar en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la Comunidad de Madrid.

Albertina Galiano Rodríguez.

Psicóloga Clínica. Orientadora escolar en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y de Atención Temprana (EAT) de la Comunidad de Madrid.

El caso Dora: jugar con sus sueños

María Asperilla*

«Los sueños son uno de los rodeos que permiten eludir la represión; uno de los medios principales de la llamada representación psíquica indirecta».



Jugar y dibujar sirven al analista de niños en la relación con sus pacientes y podemos hablar de que son la vía regia al inconsciente infantil. ¿Pueden juego y dibujo ofrecernos algo a este otro lado del diván? Convendríamos con facilidad en que son un rico aderezo para complementar, embellecer, aligerar, enternecer o refrescar; añadido además que lo gráfico y lo lúdico son útiles en la comprensión de la teoría y de la clínica psicoanalíticas. Por ejemplo, mientras que el lenguaje verbal obliga a la secuencialidad, y por extensión a un orden, la imagen ofrece un lenguaje directo que no ata de la misma manera a lo lineal. Esta característica de lo gráfico nos va a poder acercar a un conocido en la teoría psicoanalítica: el lenguaje atemporal del inconsciente. También podemos pensar en el lugar de la resistencia en la comprensión de algunas teorizaciones, y en si un acercamiento lúdico a la elaboración teórica nos ayudaría en la comprensión clínica. Las simbolizaciones del pensamiento inconsciente facilitan la figurabilidad y pueden desde ese formato esquivar la censura más cómodamente.

Este texto es una invitación a aproximarnos con las herramientas del juego y el dibujo al trabajo clínico con los sueños que hace Freud en uno de sus casos clásicos que enunciará como: «La presente comunicación fragmentaria del historial clínico de una muchacha histérica intenta mostrar como la interpretación de los sueños interviene en la labor analítica».

Viajemos al año 1900.

Freud publica *La interpretación de los sueños* alumbrando dos caminos complementarios en la comprensión de los sueños: uno que lleva al contenido manifiesto —el trabajo del sueño—, y otro que desanda el anterior hasta su contenido latente —el trabajo interpretativo con el analista—.

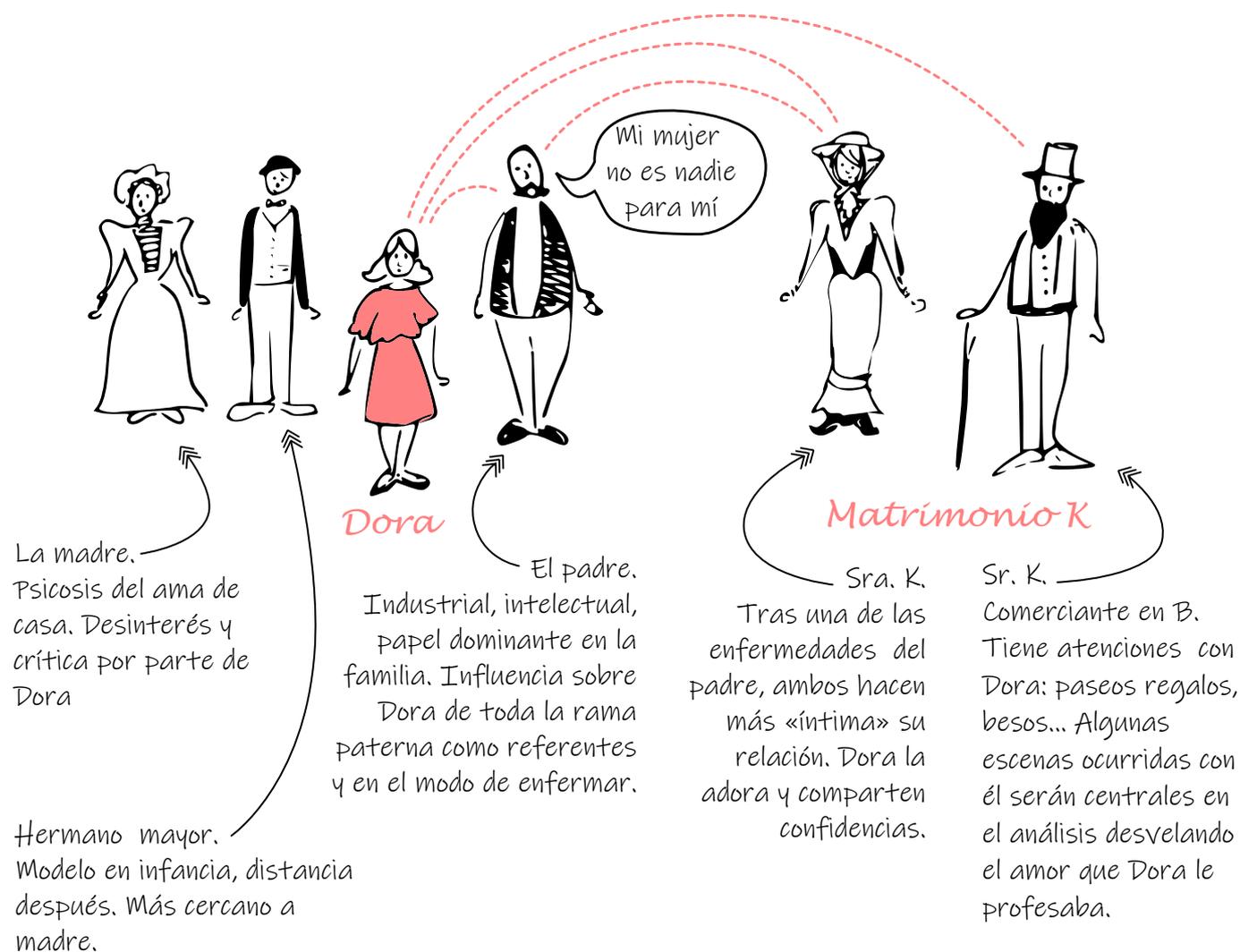
A finales de otoño, el padre de una joven de 18 años consulta a Freud consternado por haber encontrado una carta en la que su hija se despedía para siempre de su familia; el padre relaciona este hecho y el estado patológico de su hija con un acontecimiento familiar de unos años antes: «la escena del lago». Freud reconoce lo valioso de esta mirada por parte del padre, pero también sabe que ha de «aplazar el juicio hasta escuchar a la parte interesada». Así comienza a atender a aquella chica, recién mudada a Viena, que presentaba desde su niñez numerosos síntomas somáticos (disnea, tos, afonía, jaqueca, apendicitis, cojera) y psíquicos (ánimo deprimido, alteración del carácter, pensamientos obsesivos, aislamiento). Freud nos advierte de la necesidad de

conocer el entorno familiar y social de los pacientes, así como nos va contando el trabajo analítico con los síntomas, los actos y palabras, y especialmente con dos sueños que habían sido, según él, «de excepcional riqueza» en el trabajo psicoanalítico. La paciente decidió interrumpir las sesiones antes de que acabase ese mismo año, poco después de una interpretación de Freud a raíz de uno de esos sueños y por una serie de dificultades transferenciales que, *a posteriori*, Freud entendió que no había abordado a tiempo. Aunque

la investigación analítica quedó truncada, la brevedad del tratamiento permitió a Freud contar con un material clínico manejable: fijó por escrito el historial nada más finalizarse y tenía las anotaciones literales de los sueños. Apenas un mes después, en enero de 1901, ya había redactado el caso en un texto bajo el nombre *Sueños e histeria*. Este texto habría de esperar cuatro años más para ser publicado y lo haría en 1905 con el título Fragmento de análisis de un caso de histeria: el conocido como «caso Dora».

el entorno familiar de Dora

Cuando Dora tenía 6 años, ella y su familia se mudan a B donde entablarán una estrecha relación con el matrimonio K. Ambas familias pasan juntas estancias vacacionales, Dora cuida a sus hijos, se hacen regalos... Ninguna de las dos parejas mantienen una buena relación amorosa y de forma endogámica irán apareciendo deseos y relaciones entrecruzados y nunca hablados. Las relaciones con cada uno de ellos serán importantes en el tratamiento de Dora y empezarán a ser habladas.



La escena del lago

Cuando Dora tenía 16 años, los Srs. K la invitan a pasar unas semanas de verano en L, en los lagos alpinos; su padre la llevaría y se quedaría unos días. De camino a L pasaron por Viena y consultaron por primera vez a Freud porque Dora tenía una tos persistente que acabó por desaparecer espontáneamente. Al poco de llegar a L ocurrió «la escena del lago», que precipitó que Dora volviese con su padre. A las dos semanas de volver, contó a su madre lo ocurrido y exigió a su padre que rompiese relaciones con el matrimonio. El padre habló con los Srs. K y ambos acusaron a Dora de tener mucho interés en las cuestiones sexuales y de haber fantaseado esa escena.

La Sra. K invitó a Dora a pasar unos días en L. En la carta ponía «si quieres venir?», con una sola interrogación al final.



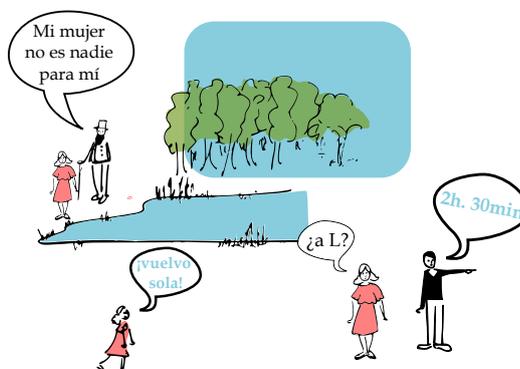
Al llegar a L, el padre de Dora comentó el peligro de incendio por una tormenta.



La institutriz que cuidaba a los hijos de los Srs. K cuenta a Dora que fue cortejada por el Sr. K, en ausencia de la Sra. K y con unas palabras que Dora reconocerá más adelante. Luego de ser rechazada, la institutriz decide no abandonar el hogar de los K esperando a recuperar al Sr. K; por eso recibe una carta de su familia repudiándola: «no puedes volver». Poco después la institutriz se despidió (el plazo habitual de preaviso era de 15 días).



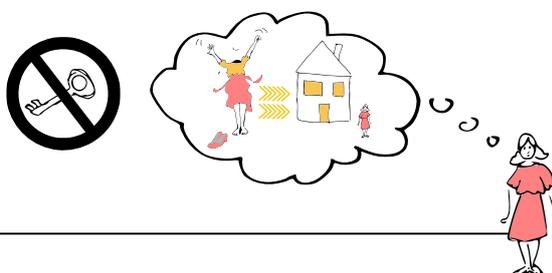
Un día van al lago cercano a L de excursión. Durante el paseo por un bosque cercano el Sr. K le da a Dora un cigarrillo y le hace una declaración amorosa. Dora le da una bofetada y se marcha. Quiso volver a L sola, pero al preguntar la distancia, le dicen que se tarda dos horas y media en rodear el lago caminando y desiste. Aunque vuelve en el vaporeto con el Sr. K, no le habla.



Al día siguiente, sorprende al Sr. K mirándola mientras duerme la siesta; pide una llave a la Sra. K para tener intimidad cuando se cambie de ropa.



Pero un día después la llave desaparece. Dora piensa que tendrá que vestirse con rapidez y que debe irse de esa casa para estar a salvo. Esa noche tiene el sueño por primera vez, y se repetirá tres noches consecutivas, justamente hasta que se marcha de L con su padre.



En el permanente diálogo entre teoría y práctica clínica en que se hizo y se hace el psicoanálisis, el caso Dora es un puente entre *La interpretación de los sueños* (1900) y *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905)¹. Así que, por una parte, va a ir anunciando algunas dinámicas de la etiología de la neurosis, enraizadas en la vida sexual infantil y que desarrollará minuciosamente en dicha obra de 1905. Y por otra, lo va a hacer en el contexto concreto de un trabajo clínico en el que muestra la orfebrería técnica del trabajo analítico con los sueños y su potencia a partir de dos sueños que cuenta Dora en sendos momentos del tratamiento y que Freud irá desentrañando en busca de lo que le pasaba a su joven paciente.

Así decían el primer y el segundo sueño de Dora (traducción de López Ballesteros):

«Hay fuego en casa. Mi padre ha acudido a mi alcoba a despertarme y está de pie al lado de mi cama. Me visto a toda prisa. Mamá quiere poner aún a salvo el cofrecito de sus joyas. Pero papá protesta: No quiero que por causa de tu cofrecito ardamos los chicos y yo. Bajamos corriendo. Al salir a la calle me despierto. [...] [Dora] había olvidado decirme que cuantas veces había soñado aquel sueño había advertido al despertar olor a humo».

«Voy paseando por una ciudad desconocida y veo calles y plazas totalmente nuevas para mí. [Adición ulterior: “En una plaza veo un monumento”]. Entro luego en una casa en la que resido, voy a mi cuarto y encuentro una carta de mi madre. Me dice que habiendo yo abandonado el hogar familiar sin su consentimiento no había ella querido escribirme antes para comunicarme que mi padre estaba enfermo. Ahora ha muerto y si quieres [Adición ulterior: “esta palabra estaba en interrogación: ¿quieres?”] puedes venir. Voy a la estación y pregunto unas cien veces: “¿Dónde está la estación?”. Me contestan siempre lo mismo: “Cinco minutos”. Veo entonces ante mí un bosque muy espeso. Penetro en él y encuentro un hombre al que de nuevo dirijo la misma pregunta. Me dice: “Todavía dos horas y media”. [En un relato ulterior repite: “Tres horas”]. Se ofrece a acompañarme. Rehúso y continúo andando sola. Veo ante mí la estación (*en alemán: BAHNHOF*) pero no consigo llegar a ella y experimento aquella angustia que siempre se sufre en estos sueños en que nos sentimos como paralizados. Luego me encuentro ya en mi casa. En el intervalo debo de haber viajado en tren pero no tengo la menor idea de ello. Entro en la portería y pregunto cuál es nuestro piso. La criada me abre la puerta y me contesta: “Su madre y los demás ya están en el cementerio (*en alemán: FRIEDHOF*)”. [Adiciones ulteriores: “Me veo subiendo una escalera. Después de oír la respuesta de la criada me voy a mi cuarto, sin sentir la menor tristeza, [‘voy tranquilamente’ recordará en otra sesión posterior] y me pongo a leer un libro muy voluminoso que encuentro encima de mi escritorio.”]».

Freud había señalado cuatro mecanismos en la elaboración onírica a partir de las ideas latentes: la condensación y el desplazamiento, como modos de funcionar del proceso primario pero también como aliados para la deformación de dichas ideas; junto a otros dos mecanismos más específicos de los sueños: la «consideración de la figurabilidad»² y la «consideración de la comprensibilidad»³. Podemos pensar estos mecanismos como dos dispositivos que van a guiar la construcción del sueño desde dos lugares: el primero más cercano a lo perceptivo, el proceso primario y el soñar; y el segundo más cercano a la palabra, la temporalidad y el despertar. De este modo, la «consideración de la figurabilidad» sería una suerte de resorte que busca entre las ideas latentes y sus deformaciones aquellos elementos más fácilmente expresables en imágenes mentales concretas y plásticas sobre las que se construirá el sueño. Mientras que la «consideración de la comprensibilidad» vela por dar al sueño cierta coherencia o aspecto de ese sentido *racional* con que revestimos el mundo desde el pensamiento consciente. Es fruto de la censura y da cabida al recuerdo del sueño desde el pensamiento despierto en forma de esa narración que conocemos como contenido manifiesto.

Así, mientras Dora dormía, construía sus sueños utilizando las imágenes mentales de su vida como puntos de anclaje para condensar y desplazar los pensamientos del sueño que la ocupaban. Estas imágenes estaban relacionadas con acontecimientos en su biografía muchas veces evocadas por detalles aparentemente sin importancia de los días anteriores al sueño y que, en último término, se asociaban a mociones pulsionales deseosas de ser satisfechas: el sueño, como el síntoma, intentaba satisfacerlas. La transformación en imágenes visuales de las ideas latentes las convierte en un material plástico y concreto en cuya traducción se hacen equívocos facilitando la condensación y el escape de la censura.

Ilustrar lo que pudiera haber sido esa materia prima de los dos sueños de Dora nos va a permitir pasear por su universo

1 Aunque *Tres ensayos* fue publicada unos meses antes que el historial clínico, éste era anterior.

2 *Rücksicht auf Darstellbarkeit* también se ha traducido por cuidado/ miramiento/ deferencia de la representabilidad/ figurabilidad.

3 *Rücksicht auf Verständlichkeit* ha tenido traducciones análogas al término anterior. Sin embargo, Freud llamó también a este mecanismo «Elaboración secundaria» y este ha sido el término más común y extendido en su obra y en las traducciones de la misma. En este punto del texto, la palabra más conocida resulta menos interesante por perder el paralelismo sintáctico con el otro mecanis

visual —un universo visual inventado, jugado— y entender desde otro lenguaje como las imágenes del sueño eran copias, mezclas y superposiciones de otras cuyo significado estaba al servicio de las ideas latentes. Freud presentó un historial muy rico y complejo, así como un análisis de los sueños repleto de asociaciones y matices del que no voy a dar cuenta gráficamente. Esta aproximación ilustrada es más un guiño al funcionamiento de ese *buscador de imágenes* que Freud llamó «consideración de la figurabilidad». Al igual que Freud, analizando los elementos de los sueños que Dora contó, había hecho el camino inverso a la construcción de dichos sueños; vamos a invertir el camino que él nos narra al ir desenmarañando los distintos hilos del sueño. Damos una vuelta dialéctica más en la comprensión de los sueños de Dora al insinuar cómo las imágenes mentales de la vida de Dora pudieron ir hilvanándose hasta tejer los principales elementos figurativos de ambos sueños. El material visual de la vida de Dora quedará organizado en tres puntos que Freud toma como fuentes oníricas: a) lo somático, b) lo infantil, c) lo reciente e indiferente.

En tanto que expresiones del inconsciente, poner en diálogo sueños y síntomas fue enriquecedor: el trabajo analítico con sus sueños permitió comprender más profundamente la significación de algunos de los síntomas de Dora, y algunos síntomas de Dora dieron la clave para interpretar los elementos del sueño.

sueños y síntomas



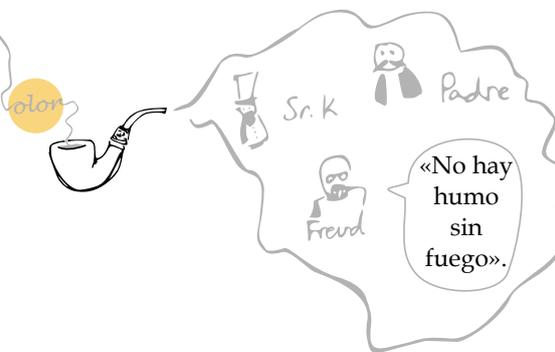
En la primera parte del historial se trata el trabajo analítico sobre algunos de los síntomas que presentó desde niña.

Las asociaciones con el primer sueño trajeron a la memoria de Dora la enuresis que padecieron primero su hermano y ella después y con mayor gravedad. Freud señala que los padres suelen despertar a sus hijos por la noche para evitar que mojen la cama y que Dora pudo ser despertada por su padre en la infancia. También relaciona la enuresis con masturbación infantil y neurosis.

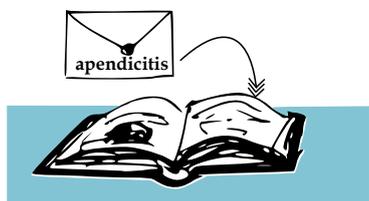


La escena del lago no explicaba los síntomas de Dora —algunos de aparición previa—, pronto apareció un recuerdo anterior: «la escena de la tienda». Había ocurrido en B cuando Dora tenía 14 años; el Sr. K se queda a solas con Dora y la besa en la boca, abrazándola contra sí. Dora vive esta situación con asco y escapa de allí, para Freud será clave en la etiología de la histeria y explicará los síntomas de Dora de presión en el tórax, repugnancia y evitación fóbica de escenarios de cortejo.

El de la tienda fue «un beso de fumador», pensará Freud en relación al olor a humo del primer sueño. Y como en los sueños un fumador puede ser también otros, se condensan aquí tres fumadores, elementos centrales en las ideas latentes de Dora y en la transferencia.

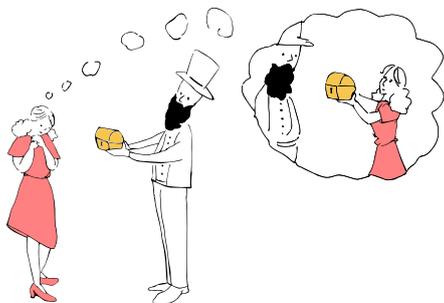


En el invierno de los 16 años, su tía paterna enferma gravemente y Dora se traslada a Viena con ella. Reciben una carta del tío comunicando que no podrá acompañarlas porque su hijo tiene apendicitis. A propósito del trabajo con el segundo sueño, Dora recuerda consultar en la enciclopedia en busca de esta enfermedad cuyos síntomas ella misma padeció. Freud apunta a la curiosidad sexual infantil para entender que la búsqueda de Dora pudo ser más amplia, como confirmaron una serie de conocimientos que sólo podían haber salido de una enciclopedia. Tras la muerte de la tía, Dora sufre de fiebre y dolor de vientre junto con estreñimiento y el periodo. Fue diagnosticada de apendicitis y se le quedó, a modo de residuo de la enfermedad, una dificultad para avanzar la pierna izquierda por lo que evitó durante bastante tiempo las escaleras. Para Freud en este punto se aclararía su origen histérico: Dora da una importante clave al indicar que sufrió la apendicitis nueve meses tras la escena del lago. De esta forma, el ataque de apendicitis era una fantasía de un parto nueve meses después de un encuentro amoroso con el Sr. K. Pero la escena del lago no había tenido como resultado el encuentro amoroso por lo que, simbólicamente, Dora había dado un paso en falso. El antecedente somático de esta cojera fue a los 8 años: una caída por la escalera tras la que Dora quedó lastimada del pie izquierdo.

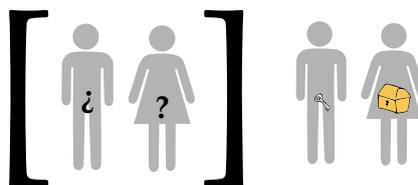


Este caso clínico sirve a Freud para tratar la etiología de la histeria a partir de material de la vida infantil de su paciente y va anunciando elementos del desarrollo psicosexual que más adelante recogerá en Tres ensayos sobre una teoría sexual: la curiosidad sexual, el Complejo de Edipo, la represión a través del asco, el desarrollo de la sexualidad en dos tiempos, etc.

sexualidad infantil

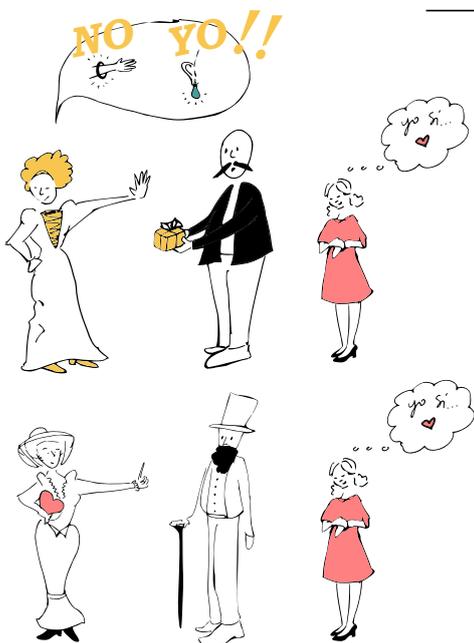


El Sr. K le había regalado a Dora un cofrecillo precioso, que pudo poner a Dora en la tesitura de corresponderle con otro regalo. Freud indica a Dora el uso de la palabra «cofrecillo» para designar los genitales femeninos.

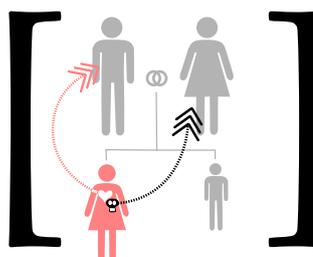


Un año antes del primer sueño, lo padres de Dora tuvieron una discusión por una joya: la madre quería unos pendientes con forma de gota pero el padre compró una pulsera. La madre rechazó el regalo que Dora aceptaría encantada.

Dora vuelve a tener ese primer sueño recurrente durante el tratamiento con Freud, en un momento del análisis en que se ocupaban de algún aspecto de su vida infantil; y tras presenciar una discusión en la que el padre temía que el hermano pudiera quedar encerrado en caso de incendio.



Paralelamente, la Sra. K niega al Sr. K un amor que Dora le daría encantada.



La antítesis agua y fuego aparece en el sueño como lugar de convergencia de múltiples cadenas de ideas. ¿Ceder a la tentación de su amor al Sr K y que «arda» el cofrecillo entregándoselo en agradecimiento por su amor y poder rememorar aquel beso con sabor a humo; o resistir a esa tentación y «apagarla» con el agua del Edipo, refugiándose, como en la infancia, en un padre protector?

Los sueños son la reacción a un acontecimiento actual que *despierta* un suceso infantil análogo, relacionado con un deseo inconsciente para cumplirlo. En los dos sueños de Dora encontramos sucesos, objetos o palabras de los días previos que aparecen en el sueño sirviendo de enlace con otros objetos, sucesos y palabras de su historia que pueden servir de representantes para el deseo inconsciente motor del sueño.

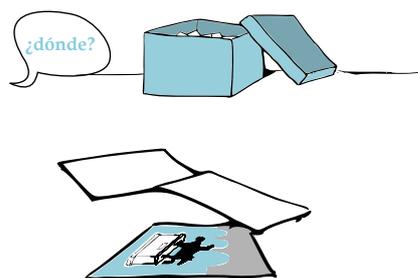
restos diurnos



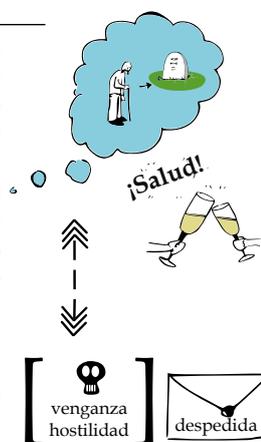
Dora recuerda una visita por Dresden en la que un primo suyo se ofreció a acompañarla y ella prefirió ir sola. Visitó la pinacoteca y pasó dos horas admirando la Madonna de Rafael. La labor analítica revela múltiples ideas asociadas a ella: fantasía de desfloración, maternidad con el Sr. K cuyos hijos cuidaba por amor a él, la admiración de su devoto pretendiente ingeniero, la pureza como defensa ante sus deseos.



La tarde anterior al sueño, Dora había mostrado a unos parientes un álbum con una imagen de un monumento en una plaza, regalo de un joven ingeniero pretendiente suyo. Estaba guardado en una caja y Dora preguntó a su madre: «¿Dónde está la caja?»

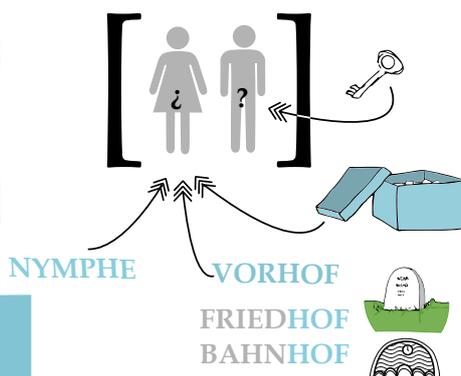
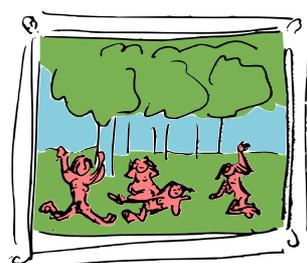


Durante la cena uno de los parientes brindó a la salud del padre. Dora pensó compasivamente en la vejez y la muerte de su padre. Frente a esta idea compasiva, el segundo sueño tendría como motor sentimientos hostiles y vengativos hacia el padre: Dora se va de su casa, muriendo entonces el padre de pena. También se había vengado con su propia carta de despedida, por la que el padre de Dora había consultado a Freud, y que fue encontrada en un momento en que Dora, de forma obsesiva, le exigía terminar la relación con el matrimonio K y especialmente con la Sra. K.



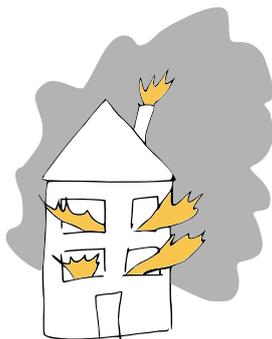
Esa misma noche su padre pide a Dora la botella de coñac porque no puede conciliar el sueño; ella cuenta que pregunta a su madre dónde está la llave del aparador pero que no la atendió hasta que protestó: «Te lo he preguntado ya cien veces» (pese a que fueron unas cinco).

El día anterior al sueño también vio una exposición de la que recordó un cuadro en el que aparecían unas ninfas en un bosque. Además de que el bosque nos remite a la escena del lago, el término «ninfas» designa en medicina una parte de los genitales femeninos. De nuevo un saber que sólo pudo llegar a Dora a través de la enciclopedia y presumiblemente de una lectura clandestina de la enciclopedia por contraposición al «leer tranquilamente» del sueño.



Diversas cadenas de elementos apuntan a los genitales; para Freud van a remitir a diversas fantasías, bien propias de su momento vital, bien propias de la histeria (curiosidad sexual, desfloración, maternidad, homosexualidad).

el primer sueño de Dora



«Hay fuego en casa.



Mi padre ha acudido a mi alcoba a despertarme y está de pie al lado de mi cama.



Me visto a toda prisa.



Mamá quiere poner aún a salvo el cofrecito de sus joyas.



Pero papá protesta: "No quiero que por causa de tu cofrecito ardamos los chicos y yo".



Bajamos corriendo.

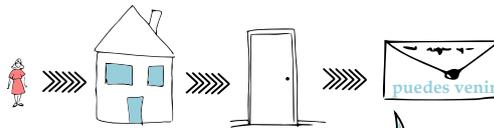


Al salir a la calle, despierto.

[AÑADE que "tras despertar, había sentido olor a humo"]».

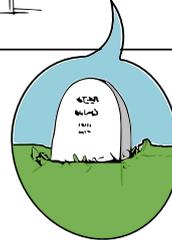
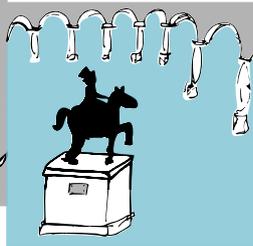
el segundo sueño

«Voy paseando por una ciudad desconocida y veo calles y plazas totalmente nuevas para mí.



Entro luego en una casa en la que resido, voy a mi cuarto y encuentro una carta de mi madre.

[Adición ulterior: "En una plaza veo un monumento".]



Me dice que, habiendo yo abandonado el hogar familiar sin su consentimiento, no había ella querido escribirme antes para comunicarme que mi padre estaba enfermo. "Ahora ha muerto y si quieres puedes venir".



[Añade que la palabra aparecía con interrogaciones: "¿quieres?".]

Voy a la estación y pregunto unas cien veces: "¿Dónde está la estación?" Me contestan siempre lo mismo: "Cinco minutos".



Veo entonces ante mí un bosque espeso. Penetro en él y encuentro un hombre al que de nuevo dirijo la misma pregunta. Me dice: "Todavía dos horas y media". [En otro relato posterior dice: "Tres horas".] Se ofrece a acompañarme, rehúso y continúo andando sola.

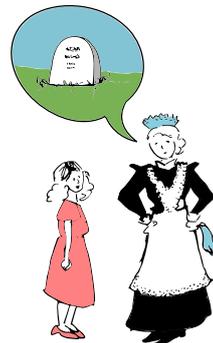


Veo ante mí la estación pero no consigo llegar a ella y experimento aquella angustia que siempre se sufre en estos sueños en que nos sentimos como paralizados.



Me encuentro ya en mi casa. En el intervalo debo de haber viajado en tren pero no tengo la menor idea de ello.

CEMENTERIO FRIEDHOF



Entro en la portería y pregunto cuál es nuestro piso. La criada me abre la puerta y me contesta: "Su madre y los demás ya están en el cementerio".



[Agrega en sesión siguiente: "Me veo subiendo una escalera, después de oír la respuesta de la criada me voy a mi cuarto sin sentir la menor tristeza [‘tranquilamente’ dirá en una sesión posterior]...]

... y me pongo a leer un libro muy voluminoso que encuentro encima de mi escritorio"]».



Armados con el juego y el dibujo, nos asomamos desde una perspectiva distinta a los sueños de Dora, su elaboración y su análisis. Se brinda una mirada en la que la estética y el pensamiento en imágenes facilitan la aproximación o el aprendizaje a este bonito saber que nos convoca en AECPNA. También nos acerca aquella Dora de 1900 a nuestras miradas de 2021, trayendo una comprensión actualizada de este caso clásico, atravesada por la cultura de la imagen en que nos hallamos inmersos y a la que nos toca escuchar.

Bibliografía

LAPLANCHE, J. (2013). Diccionario de Psicoanálisis. Ed. Paidós, Barcelona.

FREUD, S.

- (1900). La interpretación de los sueños. En Obras Completas (1948). Ed. Biblioteca Nueva, Madrid. T I, pg. 233.
- (1905). Tres ensayos sobre teoría sexual. En Obras Completas (1948). Ed. Biblioteca Nueva, Madrid. T I, pg. 779.
- (1905). Análisis fragmentario de una histeria. En Obras Completas (1948). Ed. Biblioteca Nueva, Madrid. T II, pg. 513.
- (1905). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En Obras Completas (1992). Ed. Amorrortu, Argentina. T VII, pg. 513.

***Sobre la autora:**

María Asperilla Aguiló es psicóloga, alumna de 3er curso de Posgrado de AECPNA, especialista en Metodología los Procesos Correctores Comunitarios y una apasionada del psicoanálisis y de las cosas bonitas.

IN MEMORIAM

Roberto Fernández

Roberto Longhi Tartaglia

Querido amigo, pensar que hace menos de un año estábamos escribiendo el prólogo de un libro de psicoanálisis y hoy me toca escribirte un breve epílogo a una vida compartida.

O sea, recordarte “pasarte otra vez por mi corazón”. Cuántas veces hemos escuchado, leído, que somos seres en estado de permanente despedida y que fraguamos nuestra subjetividad a través de sucesivas pérdidas y duelos, pero qué difíciles se hacen las despedidas y cuánto duelen los duelos.

Hoy toca despedirme de “vos”, querido amigo, compañero de un camino que juntos recorrimos rodeados de libros, de pensamientos, de risas y de charlas de fútbol en alguna pizzería de Madrid que en ese momento, estando ajuntados, era territorio argentino. Cenas que siempre cerrabas con un café doble solo que decías, nunca te impedía dormir.

Recuerdo los encuentros en tu casa, rodeados siempre de esos libros, adicción que sin duda compartíamos, tú me decías que había bibliómanos y bibliófilos, que los primeros compran y acumulan compulsivamente libros, pero no los leen y los segundos que aman los libros y los leen, no para conocer más o para conocer algo sino para siempre descubrir, nosotros éramos una mezcla de ambos perfiles.

Hoy la casa queda para ellos, es de ellos y tal vez siempre lo fue y eso nos recuerda lo que siempre supimos: que aquí solo estamos de visita.

No puedo más que imaginarte en el paraíso de Borges, un paraíso en forma de biblioteca universal donde podrás leer para siempre.

En algún lugar leí -y esto te va a gustar- que “el pensamiento será estéril sin la presencia de Eros, que es necesario haber sido un amigo, un amante para poder pensar”, y es cierto, porque los sentimientos, los afectos y el cuerpo, tú lo sabías muy bien, están sosteniendo a Logos, y éste carece de vigor sin el poder de Eros. Ese Eros estaba presente en ti, como analista, como supervisor, como docente, como amigo, como padre, como amante, por eso instaurabas

en todo vínculo que inaugurabas no un lugar sino una presencia, no un decir, sino una irradiación, y esa irradiación siempre era alegría, la base de toda tu ética.

Qué difícil, qué difícil es, querido amigo, atravesar la dura roca de la castración y colocarse en estado de despedida, aceptar la impermanencia, la finitud, la muerte, pero ¿qué digo?! si nada se pierde y las personas que merecen ser pensadas nunca mueren, sé que ahí afuera no hay nada, pero tu ausencia instauro ahora una profunda presencia en nosotros, quienes ahora te recordamos, te sentimos, te pasamos por el corazón, te cantamos porque el amor es siempre coral, como a ti te gustaba.

Dice el poeta español, Juan Carlos Mestre, algo así como que todos los libros están llenos de palabras y todas las palabras llenas de historias y éstas llenas de finales y los finales llenos de abrazos y éstos llenos de misterios y los misterios llenos de ojos.

Con estas palabras, querido Roberto, te abrazo a ti en nombre de todos los que te hemos conocido y te queremos, te abrazamos en ese misterio donde ahora habitas. No pude llevarte flores ni llorarte en tu Buenos Aires querido, a cambio te regalo este manojito de palabras que te envío desde tu patria adoptiva. Te veo en esa fuente misteriosa buscando un zapato, como te vi en un sueño muchos años atrás, en donde alguien me decía que estabas ahí porque habías muerto pero no es verdad, estás flotando en el tiempo y para siempre en nuestros corazones, formando parte de nuestros más queridos objetos del self inmortales.

Sigue leyendo y escribiendo, ya nada ni nadie te interrumpirá y tal vez descubras al lado de esa fuente de aquel sueño que encontrar el zapato era saber que ya no necesitabas encontrar nada en los libros y que ahora, al fin, lo sabes todo y esto es un nuevo principio.

*“Primero hay que saber sufrir;
después amar;
después partir;
y al fin andar sin pensamiento”.*

DE VÍNCULOS, SUBJETIVIDADES Y MALESTARES CONTEMPORÁNEOS.

Ileana Fischer (Comp)

Entreideas Editorial.
Buenos Aires 2021.
2ª Ed.

Coautores y coautoras:

Gloria Abadi, Facundo Blestcher;
Marcelo Luis Cao; Jorge Cantis, Silvina
Ferreira dos Santos; Beatriz Janin;
Ezequiel Jaroslavsky; Irene Meler, Janine
Puget; Abel Zanutto.



Sobre el libro:

Este libro es una obra colectiva conformada por psicoanalistas argentinos que provienen de diversos campos del psicoanálisis que se dispusieron a poner en diálogo esa diversidad para establecer cruces, confrontaciones y enriquecimientos respecto de los tintes de época que caracterizan los modos de producción de las subjetividades y los malestares y sufrimientos que se ponen de manifiesto.

Las y los autores establecen consideraciones respecto del entramado complejo entre lo intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo considerando que somos sujetos del vínculo y que el vínculo nos precede. Cada capítulo es recorrido por interrogantes y es posible establecer lecturas cruzadas entre ellos generando chispazos que despiertan al lector.

Gran parte de esta obra fue escrita en el tiempo de inicio de la pandemia en 2020 de modo tal que cada capítulo revisa la teoría a la luz de la actualidad de los hechos transitando un tiempo de incertidumbre y elaboración

Algunos interrogantes que plantea el libro son: ¿Es posible pensar un malestar estructural en la cultura? ¿De qué modo incide el desamparo social en la constitución subjetiva? ¿Cuánta diferencia puede tolerar un vínculo de pareja? ¿Por qué las parentalidades disidentes son exigidas a dar pruebas de su legitimidad? ¿Cuáles son las variaciones en las relaciones de poder entre varones y mujeres? ¿Qué ha sucedido con la autoridad parental en estos tiempos contemporáneos y cuál es el efecto de los cambios en los modos de ejercicio de la autoridad parental? ¿De qué manera la hipermodernidad y sus mandatos de época se ponen de manifiesto en nuevas configuraciones psicopatológicas? ¿La virtualidad y los soportes tecnológicos qué clase de temporalidad proponen y cómo ello impacta en la constitución psíquica?

Cada uno de estos interrogantes pone en tensión la trama tejida entre los vínculos, las subjetividades y el malestar desde puntos de vista heterogéneos.

Cada artículo explora postulados del psicoanálisis clásico en alternancia con producciones contemporáneas enlazando la clínica y los discursos de época.

En síntesis, quienes se acerquen a la lectura de esta obra podrán aventurarse en temáticas como: la agresión y el malestar en la cultura; crisis e intersubjetividad según la perspectiva de René K aes; la incidencia de la hipermodernidad; vínculos y perspectivas de género; apuntalamiento y vínculos de pareja; la clínica y la transferencia con pacientes graves y con discapacidad; las infancias en tiempos de virtualidad y desamparo; la curiosidad y la tendencia defensiva a invisibilizar lo que no se entiende dentro de los vínculos; parentalidades disidentes, y cambios en las relaciones de asimetría entre padres e hijos.

Uno de los rasgos distintivos del libro es que alberga a algunas de las voces más representativas del psicoanálisis contemporáneo en la Argentina junto a otras que desde hace años ponen de manifiesto la rigurosidad y el compromiso con el pensamiento psicoanalítico.

La diversidad de temas de este libro reproduce, al igual que la vida misma, la coexistencia en movimiento de tramas de problemas intrincados en los que se presenta alguna forma de malestar.

Sobre la compiladora

La Lic. Ileana Fischer es Miembro del Consejo Directivo de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG); directora de la Revista Psicoanálisis Ayer y Hoy de AEAPG y Coord. Programa Inicios de la Práctica Profesional en AEAPG.

 ndice

Prólogo. *Janine Puget*

Prefacio. *Ileana Fischer*

1. Subjetividad y agresión. Un malestar cotidiano. Ileana Fischer
2. Elegir entre lo múltiple: un desafío. Janine Puget
3. Psiquismos en red. Crisis y apuntalamiento en la vincularidad. Marcelo Luis Cao
4. Ser niña, niño o adolescente en situaciones de desamparo social. Beatriz Janin
5. De la asimetría generacional a la simetría vincular. De los pa(d)res a los pares. Abel Zanotto
6. El tempo en las infancias contemporáneas. Subjetivación y contextos virtuales. Silvina Ferreira dos Santos
7. Los vínculos hoy. Una lectura desde los estudios psicoanalíticos de género. Irene Meler
8. Pensar lo vincular. Movimientos y tensiones. Gloria Abadi
9. Parentalidades disidentes: subjetividades y vínculos fuera del clóset. Facundo Blestcher.
10. Transferencias y vínculos terapéuticos de niños y adolescentes con patologías graves en pantalla. Jorge Cantis
11. La incidencia de la hipermodernidad y el mal tre en las estructuras familiares y en las patologías actuales. Ezequiel Jaroslavsky

CLÍNICA CON ADOLESCENTES. PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS.

Silvina Ferreira dos Santos (Comp)

Entreideas Editorial.
Buenos Aires 2020.
2ª Ed. 2021.

Coautores y coautoras:

Beatriz Janin, Silvina Ferreira dos Santos,
Viviana Veloso, Graciela Reid, Alejandra
Lo Russo, Javier Fernández Mouján,
Diana Altavilla, Graciela Bergara, Carolina
Sañudo, Ileana Fischer, María Inés
Gutiérrez, Silvia Schlafman, Marcelo Luis
Cao, Alicia Levín.



Sobre el libro:

Desde la narrativa singular de cada autora y autor se va entramando una polifonía conceptual que permite pensar y abordar muchas de las problemáticas clínicas que los adolescentes presentan en la contemporaneidad. En su recorrido nos encontramos con la inquietud por pensar la incidencia del contexto epocal en la subjetivación adolescente, incluido el atravesamiento de lo virtual; una revisión de los despertares sexuales y amorosos, en plena deconstrucción de los binarismos; la cuestión de los desbordes y excesos ya sea como consumos, autolesiones o intentos de suicidio; la desconexión, el aburrimiento y la abulia como producciones sintomáticas en la escolaridad; las vicisitudes de las elecciones en esa búsqueda por armar un posicionamiento propio; la migración como un modo muy actual de trazar exogamia y las especificidades de la técnica en el trabajo con adolescentes.

Esta diversidad de pensares y experiencias clínicas dialogan entre sí desde un Psicoanálisis que se sabe vivo, pretendiendo habitar la complejidad de su contexto y proponiendo herramientas para el abordaje de los sufrimientos actuales de las adolescencias.

Sobre la compiladora

Silvina Ferreira dos Santos es Psicóloga. Psicoanalista. Miembro Plenario de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG). Profesora adjunta de las Carreras de Posgrado de la AEAPG en convenio con la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Miembro del Área Pensando desde Donald Winnicott y de la comisión organizadora del Ciclo de Conferencias «Malestar en la Cultura», AEAPG. Autora de varios trabajos publicados y compiladora del libro recientemente publicado por Editorial Entreideas, «Clínica con Adolescentes. Problemáticas contemporáneas», 2020. Profesora Titular de la Cátedra «Intervenciones Clínicas en Infancias y Adolescencias», Universidad Maimónides.

Índice

Prólogo, *Beatriz Janin*

Prólogo, *Miguel Tollo*

Prefacio, *Silvina Ferreira dos Santos*

Capítulos:

1. Los adolescentes en épocas de desamparo social, Beatriz Janin.
2. Entre lo virtual y lo presencial: problemáticas clínicas con adolescentes hoy, Silvina Ferreira dos Santos.
3. Un nuevo comienzo: de encuentros, re-encuentros y des-encuentros, Viviana Veloso.
4. Sobre género y diversidades sexuales en las adolescencias, Graciela Reid y Alejandra lo Russo.
5. Riesgo, sobre riesgo, sobre riesgo..., Javier Fernández Mouján.
6. Suicidio y autolesiones en adolescentes: coordenadas clínicas ante lo disruptivo del entorno, Diana Altavilla.
7. Las adolescencias y sus consumos-más o menos problemáticos-, Graciela Bergara y Carolina Sañudo.
8. Aburrimiento, apatía y desconexión: la escolaridad en problemas, Ileana Fischer.
9. El juego de las elecciones en la adolescencia, María Inés Gutiérrez.
10. En busca de nuevos horizontes. Deseo y migración en jóvenes adolescentes, Silvia Schlafman.
11. Cuestiones técnicas para abordar la condición adolescente, Marcelo Luis Cao.
12. La clínica con adolescentes: ¿proceso o travesía?, Alicia Levín.

EL ABORTO ¿ES COSA DE MUJERES? UNA INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA.

Alicia Monserrat

Editorial El Duende.
Madrid 2021.
ISBN 978 84 120227 6 6



Sobre el libro:

El método que utiliza Alicia Monserrat parte de la práctica psicoanalítica que ha desarrollado en el plano individual y social en un centro de planificación familiar. Esta práctica ha interrogado a la teoría psicoanalítica a partir de los escritos de Freud sobre la feminidad y continuado por los de Melanie Klein, Helen Deutsch, Marie Langer, Françoise Dolto y muchos otros. Desde aquí, un camino que concierne a la subjetividad femenina y al orden simbólico.

El tema del aborto, que remite a la maternidad que, a su vez, remite a la sexualidad, es un tema clave para entender la constitución social del poder masculino. De hecho, las leyes de la sociedad patriarcal consideran que el aborto es un crimen contra la “estirpe” y lo prohíben. En estas sociedades, la mujer en tanto mujer no es considerada un sujeto de derecho.

Alicia Monserrat sostiene en este trabajo que “La decisión de abortar está relacionada con la realidad psíquica del sujeto y no responde solamente a aspectos sociales o biológicos. Aunque existe una relación entre la subjetividad de la feminidad y la comprensión del aborto vinculada con las representaciones sociales e históricas dominantes de la mujer y de la procreación”.

Esto es, ¿quién es el sujeto? ¿La mujer es sujeto u objeto de esta decisión? En otras palabras, ¿a quién pertenece el cuerpo de la mujer?

Si consideramos la Ley como parte del orden simbólico, encontramos que el sujeto femenino no aparece, hay un sujeto neutro, que oculta al sujeto masculino. La mujer como sujeto solamente aparece cuando cambia la ley del aborto.

Y este sujeto es directamente el resultado de la lucha feminista, que ha cambiado el orden simbólico haciendo emerger la diferencia sexual.

La rebelión contra este orden ha mostrado su historicidad. No es un orden natural inmodificable. Del mismo modo que la atención al vínculo con la madre revela una realidad olvidada.

El orden simbólico de la madre hace emerger una subjetividad femenina completamente diferente y hace necesaria una formulación diferente de la Ley.

Por tanto la mujer, en esta situación dolorosa y conflictiva, se apropia del cuerpo y no delega la decisión en otro sujeto. No es objeto de otro sujeto y menos que nunca de un sujeto masculino.

Leonardo Montecchi

Sobre la compiladora

Alicia Monserrat, doctora en Psicología. Especialista en Psicología clínica. Psicoanalista. Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Madrid y reconocida como psicoanalista de niños y adolescente por la Asociación Psicoanalítica Internacional. Brinda capacitación y supervisión en el campo de la salud mental en las temáticas del aborto, género, violencia. Experta en Grupos, Familia y Pareja e Instituciones. Profesora, tutora del Máster Universitario de Psicología General Sanitaria, en la Universidad Europea de

Madrid. Actualmente es coordinadora del Grupo de trabajo de Familia y Pareja. Directora de la Comisión de Publicaciones de la APM; autora y coautora de numerosos artículos científicos y de varios libros.

Índice

Prólogo, *Leonardo Montecchi*

Introducción

I. Versiones del concepto de interrupción voluntaria del embarazo. Itinerarios

II. El reto del psicoanálisis ante el aborto provocado y la construcción de la feminidad. El peculiar vínculo de Freud y la mujer

1. La concepción freudiana de la mujer
2. Identificaciones. La subjetividad femenina y los registros de los ideales
3. Deseo de hijo y embarazo. Teoría sexual infantil de la cloaca y el aborto provocado

III. Las sombras de la feminidad en la trama inconsciente de la ligazón madre-hija

1. Dimensiones de la feminidad
2. Interrogantes y respuestas que plantea Freud
3. Las ideas freudianas sobre la ligazón madre-hija
4. Las contemporáneas de Freud ante las hipótesis freudianas de lo preedípico
5. La emergencia del vínculo en la figura materna que vocifera

IV. Visiones de autores psicoanalíticos sobre la feminidad y el contexto en el aborto provocado

1. El aborto en la condición humana. Contexto social y abordajes institucionales
2. El conflicto psíquico en el aborto
3. Los antecedentes en la historia del sujeto
4. El conflicto en relación con la madre y la compulsión a la repetición
5. El duelo
6. Cuatro autores psicoanalíticos: Marie Langer, Julio Aray, Françoise Dolto, Dinora Pines
7. Contribuciones a la investigación sobre el aborto provocado

V. Emergentes significativos en el análisis del discurso en trabajos con grupos. Estigmas de la feminidad y su relación con el aborto provocado

1. Presentación y conformación de los grupos y de los bloques discursivos
2. Análisis de los grupos. Descripción de las referencias enunciativas en el orden del discurso
3. Análisis de los discursos: aspectos representativos de la subjetividad femenina en un contexto social determinado
4. Conclusiones sobre el análisis del discurso grupal

VI. Emergentes significativos en el trabajo clínico con pacientes. El aborto provocado, luces y sombras sobre la feminidad. Articulación con la ligazón madre-hija

1. ¿Sólo madre? El acto desesperado de la interrupción del embarazo
2. Pegan a una niña o des-pegarse de una madre: escenas masoquistas en la interrupción del embarazo
3. Atrapada en las garras de la madre ¿sin salida? Embarazo no deseado e interrupción-ruptura de la simbiosis materna
4. Entre ser la madre o ser la hija. Correlato del aborto provocado con el triunfo de la madre y el fracaso de la hija
5. Reediciones en la adolescencia, lo materno en proceso de desvinculación y el pasaje al acto con embarazos que no llegan a su fin

VII. Horizontes de la temática del aborto provocado respecto a la feminidad

1. Desde el Freud de los años 1930
2. Aproximaciones sobre la construcción de la subjetividad femenina
3. Aborto, palabra sobredeterminada. Marcas y señales
4. La clínica psicoanalítica
5. A modo de conclusión

Bibliografía

Agradecimientos

ACTIVIDADES PERMANENTES AECPNA

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

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

www.escuelapsicoanalitica.com



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

info@escuelapsicoanalitica.com

Ψa

Dirección y Coordinación:
Iluminada Sánchez García
Freya Escarfullery

ISSN 2659-6938

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

www.escuelapsicoanalitica.com
Tel.: 91.770.21.92



