

# EN CLAVE PSICOANALÍTICA

Nº 26 · Diciembre 2025

*Monográfico:  
Intervenciones en Psicoanálisis*



asociación escuela de clínica psicoanalítica  
con niños y adolescentes

# Intervenciones...

...en psicoanálisis es la temática que abordan en este número nuestros compañeros del cuerpo docente de la formación del posgrado AECPNA y Máster AECPNA-UEMC.

Adriana Szlifman, Ileana Fischer, Elena Traissac, Gabriel Ianni y Nuria Sánchez-Grande, suman cinco textos donde, cada uno desde una vertiente y enfoque particular, aportan teoría, miradas y experiencias sobre esa parte delicada, compleja, comprometida y fundamental de nuestra tarea clínica, de nuestro estar con el paciente. Interpretar, construir, puntuar, señalar, preguntar, reformular, hacer eco de lo dicho, ... palabra y tono, seriedad o humor; gesto o silencio orientados a que surja una nueva óptica o lectura sobre lo dicho o lo experimentado.

Acompañan estos artículos, sumando aportaciones desde otros aspectos clínicos: miembros del Centro Hans de AECPNA, Elizabeth Jorge, Paula Yruegas y Juan del Olmo.

Y, hablando de sumar, en Psicoanálisis y cultura, conoceremos tres nuevos libros de reciente publicación.

ψψψψψψψψψψ

Este segundo número anual de En Clave Ψ<sup>a</sup> siempre llega a las puertas de las fiestas navideñas y el nuevo año, por eso el equipo de En Clave Psicoanalítica quiere transmitir a sus lectores, amigos, alumnos y colegas sus mejores deseos para estas fiestas y el nuevo año.

Que sea un venturoso 2026 para tod@s.



## Monográfico: Intervenciones en Psicoanálisis

**2.1 Ileana Fischer.** *Intervenciones en la clínica con adolescentes. Algunas notas sobre el humor como recurso técnico*

**Página 5**

**2.2 Gabriel Ianni, Nuria Sánchez-Grande.** *Intervenciones en psicoanálisis con niños. Desde la subjetivación a la interpretación*

**Página 9**

**2.3 Elena Traissac.** *Rue du Temps Perdu. Psicoanálisis y psicoanalistas en la era digital. Reflexiones sin prisas*

**Página 18**

**2.4 Gabriel Ianni.** *La interpretación psicoanalítica. Desde la intuición al insight*

**Página 22**

**2.5 Adriana Szlifman.** *Intervenciones en la clínica. Devanarse los sesos*

**Página 26**



## Artículos

**3.1 Elizabeth Jorge.** *Martín: de la acción a la palabra*

**Página 29**

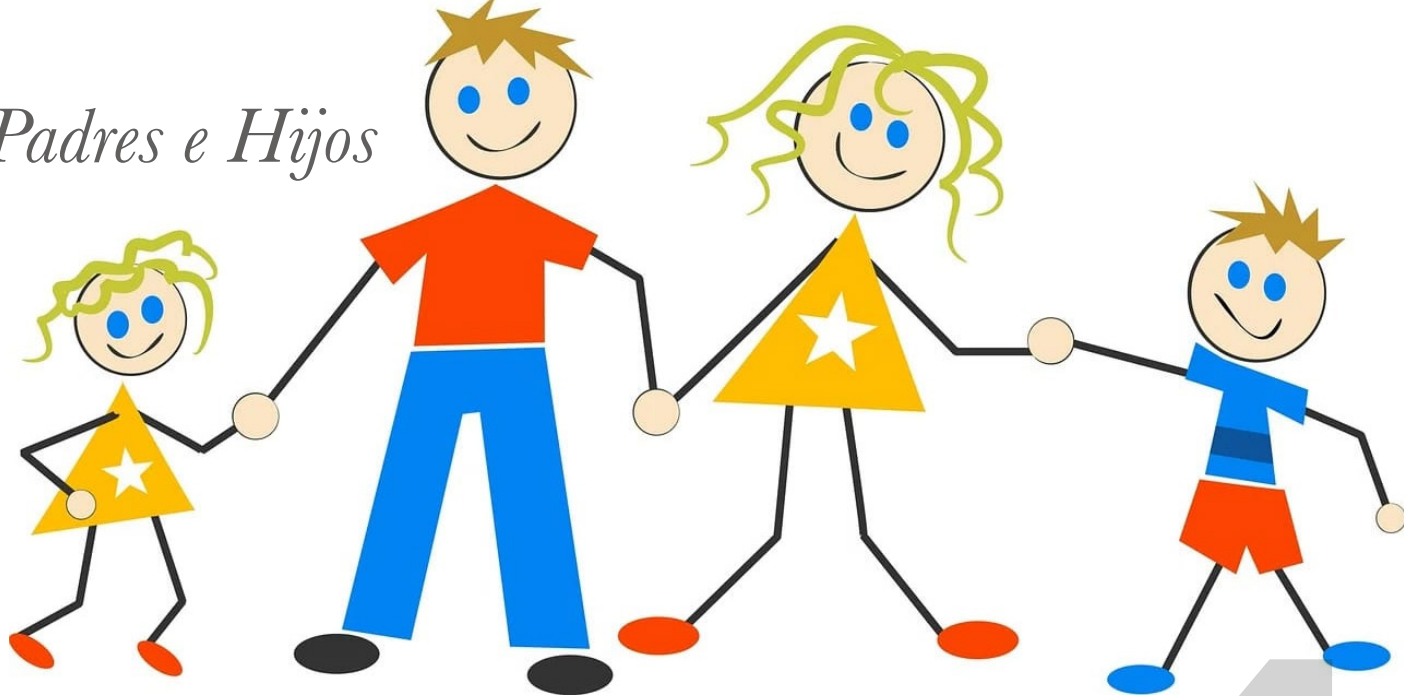
**3.2 Paula Yruegas Segura.** *Vaiana y el proceso adolescente*

**Página 36**

**3.3 Juan D. del Olmo.** *La construcción del campo clínico: Un diagnóstico suficiente*

**Página 42**

## *Padres e Hijos*



**4.1 R. Mallo, A. Matallanos, y S. Pozuelo.** *Padres e hijos entre pantallas. II Jornadas de puertas abiertas del Centro Hans*

**Página 46**

## *Psicoanálisis y cultura* *Libros*

**5.1 Pere Rojo.** *Todos me preguntan por usted, Señor Zweig*

**Página 54**

**5.2 E. Daniel Schoffer Kraut.** *Interpretaciones 2. Conversaciones con Freud dibujadas a ritmo de tango*

**Página 56**

**5.3 XXX.** *Libro anual del psicoanálisis 2024*

**Página 58**

## *Actividades permanentes AECPNA*

**Página 59**



# Monográfico. Intervenciones en Psicoanálisis

## *Intervenciones en la clínica con adolescentes. Algunas notas sobre el humor como recurso técnico*

Ileana Fischer\*



*La conciencia de que la base de lo que hacemos es el juego del paciente,  
una experiencia creadora que necesita tiempo y espacio,  
y que tiene para éste una intensa realidad,  
nos ayuda a entender nuestra tarea.*

(Winnicott, 1971, p. 75)

### Notas sobre la tarea clínica con adolescentes

La clínica con adolescentes nos brinda, como analistas, una posición privilegiada para acompañar procesos de transformación vitales que atraviesan por diversas texturas afectivas: sorpresa, angustia, dolor, incertidumbre, desilusión, amor, celos, entre otros. Devenir adolescente es el efecto de un conjunto de trabajos psíquicos y vinculares que se inauguran -no de modo automático- a partir de la disrupción de lo puberal. Habérselas con lo real de la pulsión genitalizada y el resquebrajamiento de la imagen del cuerpo resultan ser siempre encuentros inéditos con eso -lo no representado- que empuja.

Ante el advenimiento de lo puberal trabajos psíquicos de simbolización son requeridos. Si dichas tareas están interrumpidas u obstaculizadas por la falta de recursos representacionales y vinculares entonces hay algo más que tropiezos esperables. Por lo tanto, pensar el psicoanálisis con adolescentes es tener en cuenta que este tiempo de la subjetivación es una experiencia de

cambio que se presenta en la práctica al modo de una travesía en la que se encontrarán vientos rugientes y mares bravíos alternando con aguas calmas junto a brisas refrescantes. Capitanear la nave analítica no es capitanear al adolescente que nos consulta. Si ese fuese ese el caso la tarea consistiría en un adiestramiento. Analizar, como tarea imposible, tiene -en el caso del trabajo con adolescentes- sutilezas que pueden sintetizarse en la posición de disponibilidad analítica al jugar para co-crear un campo clínico de trabajo.

Dice Juan D. del Olmo:

*“Nuestro campo clínico trata de asir un fenómeno extenso e intenso, a veces de difícil delimitación, lo suficientemente complejo como para ser abordado por miradas y saberes terapéuticos limitados de forma estructural (lo histórico social) y contingente (particularidades de esa atención puntual)”*<sup>2</sup>. (2025, p.30)

Atravesamos una época caracterizada por la incertidumbre, conectividad permanente y la dispersión de las miradas que van de *tik tok* en *tik tok*; la escena clínica -dos personas en exclusividad en el marco de un encuentro- cobra un valor subjetivante en tanto construye alteridad. En ese entre dos se despliega el campo clínico (del Olmo, 2025) como zona de encuentro donde tiene lugar la transferencia -como lazo de soporte- y la apuesta a la verdad del inconsciente. Ofrecer un espacio de estas características, en el que la presencia, la escucha plena y la mirada tiene lugar, es un acto de intervención. En un tiempo donde el Otro social demanda sin pausa y vorazmente, la actitud analítica interviene poniendo un corte a esa demanda que viene del Otro al modo de imperativos de cumplimiento de ideales mortíferos. Un psicoanalista invita a decir *“lo que se le ocurra”*. Silvia Saraceno Fasce sostiene que el analista mediante su disponibilidad sostenedora se ofrece *“como un objeto más de la caja de juegos, poniendo en evidencia la capacidad de preocuparse por el otro”* (2023, p. 101).

Muchos analistas se preguntan en las supervisiones: ¿Cómo intervenir en tal o cual situación? Allí, la pregunta técnica - a mi gusto- no es *“¿cómo intervenir?”* sino *“desde qué lugar”* como analistas y *“sobre qué”* se realiza la intervención. Si estas coordenadas están presentes el modo -es decir el cómo- será una cuestión que deriva de las cualidades del campo clínico y del estilo del analista.

Cuando se trata de adolescentes no es el arte de la interpretación la tarea privilegiada, sino que en primer término el asunto es alojar a un sujeto en plena metamorfosis. La adolescencia reedita lo infantil y exige trabajos de recomposición y neocomposición psíquica y vincular. Una de las metas clínicas es acompañar ese pasaje por la metamorfosis, despejando obstáculos que traban el despliegue adolescente. Como se dijo antes, no hay subjetivación adolescente sin tropiezos. Para transitar este camino cada analista cuenta con una nutrida *caja de herramientas* (Ungar, 2015) pero la más valiosa se ubica en la construcción de un campo con *función transicional* donde el adolescente pueda hacerse escuchar en una experiencia vincular con un adulto que no demanda el cumplimiento de ideales ni pone en juego su narcisismo sino que habilita el despliegue del rasgo singular y apuesta a un saber que está en el campo del sujeto.

Intervenir es tomar parte, así lo define el diccionario RAE. El modo en que cada analista interviene se apoya en su marco teórico, su experiencia, su propio análisis y las supervisiones que orientan su práctica. En el psicoanálisis con adolescentes, la abstinencia y la neutralidad clásicas, del analista, requieren de otros ingredientes para dar lugar a una **disponibilidad lúdica**: sostener (holding), discriminar, acompañar, apuntalar, esclarecer, jugar, historizar. El dispositivo analítico se piensa como espacio transicional co-creado, donde la creatividad del analista y del paciente puede emerger.

De manera resumida, el analista con adolescentes: interactúa y apunta; expande lo que genera confianza y bienestar; acompaña la remodelización identitaria;

favorece la simbolización; promueve autonomía de pensamiento y acción; y ofrece una escucha genuina. Y fundamentalmente abre a la dimensión inconsciente de la verdad.

### **Sobre el material clínico: realidad material, realidad psíquica y pantallas.**

En psicoanálisis consideramos *material* a aquello sobre lo que recae la intervención. En la clínica con adolescentes las fuentes del material provienen de entramados complejos que requieren tener en cuenta no sólo lo discursivo. Denominaré *“material”* tanto a lo que el adolescente dice o hace de modo voluntario como a aquello que se advierte en sus actos y silencios sin haber sido dirigido conscientemente. En las adolescencias actuales, ese material circula en tres registros que enlazan en tres soportes: lo material (cuerpo, escena presencial o virtual, el discurso), lo digital (pantallas, chats, redes) y la realidad psíquica (representaciones y afectos). No son mundos paralelos, sino zonas porosas y superpuestas que se inciden mutuamente y se caracterizan por diversos modos de representatividad (palabra, sensación y la imagen).

La mayoría de las consultas de adolescentes que recibo tocan de modo central o tangencial la temática de la *autoestima* -entendida como la resultante entre la representación de sí y el afecto que la inviste- y las alternancias en el estado del ánimo con más o menos proclividad a la descarga directa mediante el acto. Que el asunto de la *estima de sí* ocupe un lugar de relevancia en la consulta se debe a que todo adolescente se encuentra tramitando: los duelos vinculados a lo infantil, caída de identificaciones, recomposición del sistema de ideales y la instancia yoica, y la salida a la exogamia. Este estado de cosas en el que las referencias que orientaban al adolescente en el tiempo infantil quedan en suspenso produce un tipo de vaciamiento o desconcierto identitario. Esa vulnerabilidad requiere espejos subjetivantes: otros semejantes y adultos valorizantes. Más que *“déficits o fallas”* estructurales, suele tratarse de crisis identificatorias transitorias que afectan el sentimiento de sí; por eso el lugar del otro —y del analista en transferencia— resulta decisivo. En otras ocasiones a estas circunstancias se suman experiencias disruptivas, como se verá en la viñeta clínica que se presentará.

Teniendo en cuenta estas singularidades del sujeto adolescente y las características de la sociedad contemporánea como productora de subjetividad es que en el psicoanálisis se hace necesario reflexionar acerca de los tipos de intervenciones y recursos con los que contamos para el abordaje. La interpretación ha constituido desde los inicios la herramienta fundamental de la práctica psicoanalítica fundada por Sigmund Freud. Dicha herramienta estaba hermanada inicialmente con uno de los objetivos de la cura: hacer consciente lo inconsciente. El arte de la interpretación era el modo con el que le era revelado al sujeto el sentido latente de sus producciones inconscientes. Es necesario decir que desarrollos posteriores han abierto nuevos horizontes para la tarea analítica tanto desde la perspectiva teórica como por la ampliación del campo

de aplicación del psicoanálisis. Dado que la práctica clínica con adolescentes tiene su especificidad es que quisiera presentar al recurso de humor como un tipo de intervención que en mi experiencia clínica ha permitido favorecer el armado y sostenimiento de la disponibilidad analítica al jugar para co-crear un campo clínico de trabajo, como previamente se desarrolló, así como incidir en ciertas afectaciones inhibidas en el discurso y el cuerpo.

## El humor como intervención en la clínica con adolescentes

El humor ocupa un lugar privilegiado en la teoría freudiana como una de las vías más elevadas de defensa frente al sufrimiento. Freud (1927) sostiene que *“la esencia del humor consiste en ahorrarse los afectos<sup>1</sup> a que habría dado ocasión la situación y en saltarse mediante una broma la posibilidad de tales exteriorizaciones de sentimiento”* (p. 158). De este modo, el humor no implica resignación, sino oposición activa al dolor psíquico: el yo rehúsa la afrenta de la realidad, transformando lo penoso en ganancia de placer. En esta operación, el superyó adquiere una función distinta a la del severo censor, situándose como instancia protectora y benévola que consuela al yo y lo preserva del padecimiento.

En la *Conferencia n° 25* Freud dice que el afecto incluye, en primer lugar, *“determinadas **inervaciones motrices**<sup>2</sup> o descargas; en segundo lugar, ciertas **sensaciones**, que son, además, de dos clases: **las percepciones de las acciones motrices** ocurridas, y las sensaciones directas de placer y displacer que prestan al afecto, como se dice, su tono dominante”* (Freud, 1916-1917, p. 360). Queda aquí expresado que el afecto toca al cuerpo. En consecuencia, si el humor ahorra afectos displacenteros se puede decir que el humor interviene el cuerpo.

En *El humor* (1927), Freud plantea que el proceso humorístico puede darse de dos formas: en una única persona que adopta para sí la actitud humorística, quedando otro en posición de espectador, o bien entre dos personas, cuando una de ellas es objeto de la consideración humorística de la otra. Como ejemplo del primer caso, Freud menciona al condenado a muerte que, llevado al cadalso un lunes, comenta: *“¡Vaya manera de empezar la semana!”* (Freud, 1927, p. 157). Aquí el humor se consuma en el propio sujeto, generándole cierta complacencia. Desde el punto de vista económico, el placer humorístico proviene del ahorro en el gasto de afecto: se eluden la angustia, el dolor o la tristeza

Hace cuatro meses los padres de Marina de 16 años solicitaron una consulta por su hija. Refieren cambios en su estado de ánimo hace poco menos de un año. Describen irritabilidad, retraimiento y ocasionalmente

dolores de cabeza y estómago. También indican que en los últimos meses manifestó el deseo de no concurrir a la escuela. Los padres se muestran preocupados y tienen la hipótesis, que luego se corroborará en consulta con la adolescente, acerca de que hay algo que sucede en la escuela que Marina se niega a comentar.

Cuando recibo a Marina me encuentro con una adolescente visiblemente decaída. La invito a tomar asiento en un sofá de mi consultorio y Marina se “desploma”. Su cuerpo cae transmitiendo la sensación de haber estado cargando un gran peso. Antes de que pudiera decir una palabra Marina inició: *“No aguanto más”*. Entre lágrimas y enojo relató algunas escenas de acoso escolar que se continúan en redes sociales. La llaman *“la rari”* por su estilo de vestimenta y preferencias vinculadas al animé. En general Marina usa sus sesiones para hablar de los episodios escolares y de lo que sucede en las redes. También me cuenta sobre animé y sus preferencias. Al cabo de un tiempo relata en una sesión, un episodio ocurrido en el recreo: al pasar junto a un grupo de compañeras, una de ellas comentó en voz alta *“ahí va la otaku que nunca habla”*. La paciente expresó que, frente a esas situaciones, siente el impulso de pegarles: *“Les rompería la cara de una piña<sup>3</sup>. Pero me contengo porque es peor. Entonces sigo de largo”*. A veces se refiere a sí misma como cobarde por no enfrentarlas. Siente que algo la frena. A sus padres no les ha contado lo que sucede exactamente, aunque sabe que algo se imaginan, porque no quiere que vayan a la escuela a hablar. Teme que esto empeore la situación y que la traten de *buchona<sup>4</sup>*. En cierta ocasión llega a sesión y al sentarse en el sofá permanece en silencio, cabeza agachada y cuerpo tenso. Espero unos instantes y le digo que la noto diferente a sesiones anteriores y le describo su presentación corporal y anímica. También la invito a hablar. Permanece en silencio prolongado hasta que dice apesadumbrada y evitando la mirada: *“Hoy me agarré a piñas en la escuela”*. Le respondo en cierto tono de complicidad: *¡Y a la otra le dolió!* Marina me mira, se sonríe y dice: *“re”<sup>5</sup>*. Nos reímos juntas. A partir de allí comenzó a relatar lo ocurrido y su tono corporal había cambiado: levantó la mirada y su cuerpo se relajó. Hablamos sobre sus inhibiciones y la carga que siente por el mandato de hacer las cosas correctamente.

El humor se refiere a un estado afectivo que experimenta el yo y que se expresa en la risa como expresión de descarga experimentada como placer. En la pieza clínica con Marina el efecto humorístico ocasionó una descarga y así un aflojamiento de las tensiones que por sobreinvertidura mantenían inhibido el despliegue de la palabra y la tensión corporal por su enlace al sentimiento de culpa por haber pegado. El humor como intervención permitió dialectizar y romper con el sentido de lo trágico que producía un efecto de detenimiento en su posición en sesión. Tal

1 La negrita no pertenece al original. Es un resaltado personal.

2 ídem

3 En Argentina, una “piña” es un golpe con el puño, un puñetazo o un golpazo

4 En Argentina “buchón” se refiere al que denuncia algo que debe ser secreto. El buchón siempre queda acusado por el grupo.

5 “Re” es un intensificador coloquial, equivalente a “muy o mucho” que utilizan los adolescentes en Argentina.

como dice Freud, el humor no es una forma de evasión o de no seriedad sino que es un modo de aproximación a lo serio. Un modo de bordearlo y así poder hacerlo soportable, pensable.

Freud plantea:

*“El humor no es resignado, es opositor; no sólo significa el triunfo del yo, sino también del principio de placer, capaz de afirmarse aquí a pesar de lo desfavorable de las circunstancias reales”. (1927, p.158/9)*

El humor cuenta como una su defensa para sustraerse de la *compulsión de padecimiento* dice Freud (ob. cit, p.159). El humor afecta al cuerpo e interviene sobre el dolor psíquico. En el humor el sujeto recupera algo de la dignidad ante lo apremiante y disminuye la carga del superyó.

### Palabras finales

El trabajo clínico con adolescentes confronta al analista, como se planteó inicialmente, con escenas atravesadas por el sufrimiento y la vulnerabilidad en el *sentimiento de sí*. En este contexto, el humor se presenta como una

intervención particularmente valiosa. El humor ofrece al adolescente un recurso que posibilita transformar el sentimiento de insuficiencia en dignidad subjetiva. Al permitir que el sujeto se ría de lo que lo oprime, el humor abre una vía para historizar, aliviar y recuperar una posición activa frente a la angustia.

Así, cuando como analistas introducimos el humor en el campo clínico, no se trata de banalizar o desmentir el sufrimiento, sino de ofrecer un borde a lo insoportable, un modo de hacerlo pensable. La risa compartida habilita al lazo y la circulación de la palabra abonando la transferencia. El humor como recurso técnico tiene algo de ético en tanto le restituye al sujeto su lugar y habilita a lo lúdico en la creación de sentido e interviene en la relación con el superyó.

Se podría decir que la intervención vía el humor es un modo de contribución al trabajo del desasimiento de la autoridad parental tan necesario y característico del tiempo adolescente.

### Bibliografía

**Cao, M** (2013): Bordes y desbordes adolescentes. Recuperado de: <https://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/CAO-Marcelo-Luis-Bordes-y-desbordes-adolescentes>

**del Olmo, J.** (2025). La clínica con Winnicott 2. La construcción del campo clínico en psicoanálisis. Entreideas. Bs. As.

**Freud, S.** (1916-1917): Conferencia 25: La angustia. Tomo XVI. OC. Amorrortu

**Freud, S.** (1927): El humor. Tomo XXI. Oc. Amorrortu

**Saraceno Fasce, S.** (2023). La disponibilidad del analista. Implicación y vínculo. En Desvalimiento y reparación. Diana Altavilla (comp.). Entreideas. Bs. As.

**Ungar, V.** (2015): El oficio de analista y su caja de herramientas: la interpretación revisitada. Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea) (121): 41-63 issn 1688 - 7247

**Winnicott, D.** (1971). Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa, 1988

ψψψψψψψψ

### Sobre la autora:

Lic. Ileana Fischer, psicoanalista argentina graduada en la Universidad de Buenos Aires, Maestranda de la Universidad de la Matanza, Profesora titular de los posgrados en psicoanálisis de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, profesora en AECPPA, Fundación Buenos Aires y otras instituciones. Autora y coautora de numerosas publicaciones psicoanalíticas de libros y revistas académicas.

# *Intervenciones en psicoanálisis con niños. Desde la subjetivación a la interpretación*

Gabriel Ianni\*

Nuria Sánchez-Grande\*\*



## 1. Introducción. Un punto de partida.

Nos proponemos en este trabajo hablar de las herramientas clínicas que tiene el psicoanalista de niños a la hora de abordar su praxis. Hablaremos entonces de técnica, de aquellos instrumentos con los que cuenta el analista para abordar el *material*<sup>1</sup> que surge en sesión y darle sentido. Expondremos las diferencias conceptuales entre *Interpretación* e *Intervenciones analíticas estructurantes* y nos detendremos en el tipo de actividad que despliega un niño en sesión, que funciona como brújula que orienta al analista en la elección del tipo de intervención más adecuada según la singularidad de cada paciente.

La *Interpretación* se refiere al desciframiento de lo inconsciente enigmático. Interpretar implica poner en palabras un deseo inconsciente, traer a la luz una determinada pulsión (H. Etchegoyen, 1993). Supone, por tanto, hacer consciente lo inconsciente. Esta formulación tiene como premisa la existencia de un aparato psíquico clivado y organizado en las diferentes instancias psíquicas que lo componen. Implica hablar de síntoma – en sentido estricto- como retorno de lo reprimido y fracaso parcial de la represión.

En cambio, con *Intervenciones analíticas estructurantes* nos referimos a aquellas formas discursivas que tiene el psicoanalista de niños cuando se encuentra ante fallas en la estructuración psíquica, cuando se encuentra ante lo que podríamos llamar un predominio de una pulsionalidad que desborda a consecuencia de la fragilidad del armado y funcionamiento del aparato mental, que surge a consecuencias de graves fallos en la subjetivación. Y donde no hay una historia a develar sino una historia a construir, un aparato psíquico a organizar.

Esta diferenciación es crucial porque supone poder ubicarnos ante constituciones psíquicas diferentes. Atendiendo a la realidad clínica de nuestras consultas, muchas veces parecemos hallarnos ante escenarios protagonizados por Narciso, en los que priman subjetividades organizadas a partir de fijaciones tempranas y donde los articuladores Edipo y Castración parecen haber declinado trayendo nuevos modos de organización familiar con consecuencias *a-filiatorias*. Y donde no siempre, entonces, la herramienta clínica con la que debe contar el psicoanalista es la interpretación.

1 Llamamos material a aquello que surge desde el paciente – adulto o niño- con la intención consciente o inconsciente de informar a su analista de su estado mental, colaborando con la tarea. De esta forma, quedaría fuera lo que el paciente hace o dice, no para informar, sino para influir o dominar al terapeuta. (H. Etchegoyen, 1993)

## 1.2. Constitución psíquica y producción de subjetividad.

Antes de adentrarnos en ello creemos necesario aclarar nuestro punto de partida. Partimos de una fecunda distinción que estableció S. Bleichmar, (1998) cuando diferenció *constitución psíquica de producción de subjetividad*.

La *constitución del psiquismo* está dada por variables que trascienden los modelos sociales e históricos, y que han sido definidas y estudiadas por el psicoanálisis: inconsciente, sexualidad infantil, represión y transferencia, así como la diferenciación tópica en sistemas regidos por legalidades diferentes, que remiten a las invariantes universales de la constitución mental.

La *producción de subjetividad*, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto que lo inscriben en un tiempo y en un contexto histórico determinado. La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas en que se constituyen sujetos capaces de integrarse en su sociedad, produciendo un sujeto histórico determinado.

Sin embargo, no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura o de la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene.

Esta mutua determinación -en verdad, mutua producción- está relacionada con la idea de que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad *objetivizada* en los productos de la cultura.

En este sentido, la producción de subjetividad hace al modo con el cual las sociedades determinan las formas mediante las cuales se constituyen sujetos capaces de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar dentro de ella. Dicho sujeto histórico se produce como efecto de las prácticas que lo constituyen y se va determinando conforme a los discursos y los modos de representación de una época, por ello hablamos de la *construcción histórica de una subjetividad específica*.

En otras palabras, la subjetividad, que es siempre social, está estrechamente vinculada con la cultura, en una relación recíproca de mutua interacción. *La subjetividad es cultura singularizada y la cultura es la subjetividad en cuanto se objetiva, tanto es así que V. Korman, (2018) dirá: Lo psíquico es lo social subjetivado.*

El ser humano cambia históricamente. Cambia la representación de sí mismo y de su realidad, pero, a la vez, todos los seres humanos - dentro de los márgenes de variación que la singularidad impone- tenemos las mismas reglas de funcionamiento psíquico.

Al mismo tiempo, la producción de subjetividad regula los destinos del deseo, articulando dentro del yo los enunciados de aquello que la sociedad de pertenencia considera “sintónicos” consigo misma.

Ahora bien, tanto la producción de subjetividad como la estructuración del psiquismo están constitutivamente atravesadas por la presencia del semejante.

Es innegable que la tarea clínica nos confronta cotidianamente con importantes transformaciones en las patologías y en las demandas a partir de los cambios en las formas que la subjetividad adopta produciendo, incluso, importantes modificaciones en aquello que socialmente es reconocido como *síntoma*.

Ciertamente las patologías pueden cambiar en relación con lo cultural, con las circunstancias históricas, pero lo que no cambia - y éste es un descubrimiento capital del psicoanálisis - es la historia constitutiva de cada sujeto, la cual ha determinado que su psiquismo se organice de un modo singular, con sus puntos de fijación psicosexual y sus núcleos defensivos.

S. Bleichmar (2004) nos advirtió que toda subjetividad se inscribe en los contextos vinculares donde se producen y dice: *“sabemos que lo real de su engendramiento no ingresará sino atravesado por el imaginario parental, y tampoco se inscribirá sino en el engarce singular e histórico que propicien los enigmas que sus propias condiciones de nacimiento y vida imponen”*. No olvidemos que el *infans* deviene sujeto a partir del ejercicio de la función materna, la función paterna y el campo social.

La instalación de las representaciones que dan origen al inconsciente, los procesos que nos transforman en seres humanos sexuados, atravesados por la cultura, es decir, la constitución de la subjetividad, siempre se da en relación con un otro social e histórico.

El *infans* adviene a un mundo familiar y social en el cual las reglas de parentesco y el Edipo mismo, como estructura pre-subjetiva, lo anteceden. La constitución subjetiva producida por dicha trama es, en cambio, un proceso singular que se historiza y por ello es imprescindible interrelacionar la mutua implicación que tienen ambos conceptos (psiquismo y subjetividad) dado que las modalidades de la parentalidad no son invariantes.

Tal y como señalan M. C. Rojas y S. Sternbach (1997) *“Las formas de narcisización del nuevo ser, el proyecto identificador que padres y antepasados formulan para sus descendientes y el baño de lenguaje en el cual el infans se sumerge desde el encuentro inicial se modifican con las condiciones socio-históricas.*

*Se transforman en cada época las prácticas de lactancia, edad de destete, ritmos alimenticios, control esfinteriano, así como otras formas del cuidado materno constitutivo y erogenezante que varían de uno a otro tiempo”*.

## 1.3. La sexualidad infantil y sus hitos estructurantes en la constitución subjetiva.

Cada recorrido de la libido por las distintas fases de la sexualidad infantil supone la construcción de fantasías que van acompañadas de una operatoria mental que debe constituirse.

El primero de ellos, el complejo del destete, inaugura la experiencia de separación respecto del objeto materno dando por resultado la simbolización de su ausencia. Como señala L. Lutereau (2021), el destete *“no se limita a una operación biológica, sino que inaugura una pérdida estructural que abre a la*

*posibilidad de un sujeto*” Freud ilustró este proceso con el juego del *Fort-Da*, en el que el niño representa, mediante la desaparición y el regreso de un objeto, la ida y el retorno de la madre. A través de este juego, el niño comienza a elaborar la pérdida construyendo un espacio interno capaz de sostener la representación del objeto ausente, instaurando la categoría de presencia-ausencia, fundamento de la simbolización.

El segundo hito, el complejo del control esfinteriano, constituye una nueva operatoria en la construcción del yo y en la organización del narcisismo infantil. El niño vive la ilusión de una omnipotencia que le permite controlar y dominar el objeto, pudiendo decidir cuándo retenerlo o expulsarlo. Sin embargo, este poder se ve pronto limitado por la intervención materna, que le impone un “no”, regulando los tiempos y modos de evacuar. En esa tensión, entre su omnipotencia y la prohibición, el niño introyecta un límite: no puede hacer todo cuando quiere o como quiere; por temor a la pérdida de su objeto de amor se somete para conservarlo. Esta operatoria debe introducir una experiencia de límite que permita organizar los bordes narcisistas diferenciando la dimensión desiderativa entre el yo y el objeto.

El tercer hito, el complejo de Edipo, introduce la mediación de un tercero, representado por la función paterna, que interrumpe la diada madre-hijo, instaurando la Ley y la inscripción de la Castración, permitiendo el ingreso en el orden simbólico. L. Lutereau (2021) señala que *“el Edipo no es simplemente una trama triangular entre madre, padre e hijo, sino un dispositivo que articula la herencia simbólica y permite al sujeto situarse dentro de una cadena generacional y cultural que lo precede”*. De este modo, el Edipo constituye un dispositivo de transmisión intergeneracional que permite al sujeto el ingreso a la cultura ocupando su lugar en la cadena simbólica.

El niño incorpora, así, la existencia de una ley que limita y ordena el deseo, posibilitando su inclusión en el mundo de los otros y en la tradición cultural.

En conjunto, estos tres complejos delimitan el itinerario de la constitución subjetiva desde la experiencia originaria de pérdida hasta la inserción en el orden simbólico. Cada uno introduce una forma particular de pérdida, de representación y de simbolización: el destete inaugura la simbolización de la ausencia, el control de esfínteres organiza la omnipotencia infantil partir de la experiencia del límite y el Edipo sitúa al sujeto dentro de una red simbólica y generacional.

La adecuada constitución de estos hitos evolutivos habilita los procesos de filiación que L. Lutereau (2024) considera fundamentales para la estructuración subjetiva. Estos procesos implican la posibilidad de ocupar la posición de hijo dentro de un marco simbólico de apropiación de lo heredado.

La filiación requiere que lo transmitido no solo sea recibido, sino que sea trabajado y apropiado por el sujeto, sabiendo que existen garantías simbólicas —ley, normas, referentes— que sostendrán el lazo social y la inscripción del sujeto en la cultura.

**Cuando alguno de estos elementos falla, se**

**compromete la filiación, generando dificultades en la estructuración psíquica y en la subjetivación. Fallas en la simbolización que son el resultado de fallos de las funciones parentales.**

#### **1.4. Juego simbólico y Pseudo juego. Un indicador clínico.**

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

Al jugar, el propio niño como los objetos que lo rodean se transforman para simbolizar personajes, animales, objetos, o cualquier elemento que no se encuentre presente. Es de este modo como un cubo de madera se convierte en un camión de bomberos, un palo en una espada, una muñeca en una niña, una escoba en un caballo; atribuyendo a los objetos y al mundo circundante toda una suerte de significados, simulando situaciones imaginarias y coordinando a niveles complejos múltiples roles en un juego caracterizado por el *como sí*.

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

Ahora bien, el niño, cuando juega, despliega el poder de lo representacional como mediación entre lo pulsional y lo relacional, y puede jugar porque hay un espacio representacional disponible: el objeto. Un objeto que, aunque ausente, está suficientemente inscrito como huella psíquica, y esa huella se presta al trabajo del *“como sí”*.

El juego, entonces, no es mera actividad: es trabajo de la representación, un montaje donde la pulsión encuentra formas figurables, permitiendo que lo *intolerable-no pensado* pueda hacerse representable, y por ello pensable.

Por el contrario, cuando el espacio de representación falla, lo que aparece no es juego sino su caricatura: un hacer sin transposición. Aquí el objeto no se vuelve mediador, no representa, no figura: queda reducido a su materialidad. Estaríamos asistiendo a un fallo en la simbolización, a un fallo de la representabilidad, donde la actividad motriz – en tanto mera descarga pulsional – intenta rellenar el vacío. En lugar de transitar del acto a la representación, en el pseudo juego el niño se queda fijado al acto, porque la representación no se constituye o está abolida.

El juego simbólico manifiesta la fecundidad de la ausencia: el objeto no está, pero puede ser evocado, transfigurado, simbolizado. La actividad lúdica muestra un aparato representacional capaz de alojar la pulsión en figuraciones múltiples. El pseudo-juego, en

cambio, es índice de una ausencia sin representación: el objeto no está, y no hay huella capaz de sostener la evocación. Lo que queda es el puro hacer, el vacío de la figuración, el fracaso de la dimensión simbólica.

La distinción se patentiza en la posibilidad o imposibilidad en que la mente muestra su capacidad de sostener la tensión entre presencia y ausencia, deseo y pérdida, odio y reparación. Allí donde sólo hay pseudo-juego, se revela la fractura de este espacio: el niño queda atrapado en un hacer sin relato, en el reverso mismo de lo simbólico.

**Por eso, en la clínica infantil, no se trata solamente de observar conductas lúdicas, sino de discernir en qué medida el juego abre un espacio representacional —ese lugar donde lo pulsional encuentra figuración— o, por el contrario, testimonia un fracaso de la representación, quedando reducido a un hacer sin mediación.**

En el juego simbólico la ausencia del objeto no genera vacío mortífero, sino que da lugar a la posibilidad de evocarlo en la figuración. El niño juega “*como si*”, lo cual equivale a decir que introduce el objeto en la dimensión de lo representado. En el pseudo-juego, por el contrario, se observa la abolición de la figurabilidad. El niño no juega “*como si*”: manipula objetos, los ordena, los repite, pero no los desplaza hacia otra escena. El objeto permanece en su pura materialidad, sin devenir mediador de la representación.

En el juego simbólico, la ausencia del objeto se hace fecunda: el niño lo reinscribe y eso abre la posibilidad de una narrativa. En el pseudo-juego, por el contrario, la ausencia es vivida como agujero: no hay inscripción, no hay huella, el objeto queda fuera de la representación. El hacer se vuelve estereotipo, repetición, compulsión.

En el juego simbólico, el niño dice con el jugar aquello que no puede decir con palabras. En el pseudo-juego, el niño no dice nada: la acción no se abre al campo del sentido, sino que se agota en sí misma. Podemos definir el pseudo-juego como una actividad repetitiva, concreta, sin desplazamiento ni metáfora, en la cual el niño no expresa fantasías ni conflictos inconscientes. Es un hacer vacío de simbolización, que revela fallas en las operaciones psíquicas que acompañan a cada fase de la sexualidad infantil mencionadas anteriormente y repercuten en la constitución del lazo comunicativo. Al no abrirse a la dimensión de una narrativa, no es *material* – tal y como lo definimos previamente – es decir, no sustenta la propuesta de comunicar al analista sobre sí mismo. Psíquicamente puede que no se haya creado la categoría de presencia-ausencia, la diferenciación yo-no o la función del tercero.

La actividad propia del pseudo-juego es una acción que no puede ni debe ser interpretada. En esa distinción radica la importancia clínica de saber cuando estamos ante un niño que juega y cuando estamos ante un niño que parece jugar, pero no lo hace.

## 2. Encuadre y transferencia. El diálogo analítico.

El encuadre analítico, sostenido por un conjunto de reglas explícitas e implícitas propias del dispositivo,

delimita un campo de observación y escucha de las manifestaciones transferenciales y contra-transferenciales. El analista es siempre testigo del despliegue discursivo de cada paciente; pero lo es de manera tal que, con su presencia, y con la oferta de su escucha, desprejuiciada e inédita, propicia la producción del testimonio que escucha. Es decir, el psicoanalista no solo registra, sino que gracias a su dispositivo técnico – ese invento genial de Freud – provoca un decir. Un decir que será significado, comprendido y tal vez develado, en el marco de una relación. (M. Horenstein, 2017)

El encuadre, entonces, no debemos pensarlo solamente como un marco regulador de nuestra praxis, sino como un operador estructurante que instituye un espacio específico de figurabilidad. Este espacio, al sustraerse de la lógica de la realidad empírica y de la inmediatez de la interacción cotidiana, permite que se despliegue “otra escena”, aquella de la realidad psíquica, la de la realidad interna, la del mundo fantasmático del paciente. Permite que emerja aquello que permanece oculto, velado, y cuya consistencia se sostiene en la paradoja de ser, a la vez, interna e intersubjetiva.

La transferencia – que conviene entender en plural – se despliega sobre el encuadre mismo, sobre la figura del analista y sobre los soportes expresivos, de los cuales la palabra ocupa un lugar privilegiado – y se configura como el motor que orienta el proceso. A través de ella, la realidad psíquica encuentra la vía de su puesta en acto, al dirigir hacia el otro – concebido simultáneamente como objeto y como alteridad constitutiva – la carga de lo que, en su mayor parte, estaría destinado a permanecer bajo el régimen de lo inconsciente o a hacerse presente en el curso del trabajo analítico, para ser repetido, actuado y elaborado. Así, el encuadre no es sólo condición de posibilidad, sino también matriz generativa de un campo en el que lo psíquico encuentra la ocasión de hacerse visible, audible y pensable en su propia extranjería.

El garante de esta oferta analítica – que articula encuadre y método – es, en última instancia, el analista mismo, sostenido por su formación y por su ética. Entre las competencias que se despliegan en la sesión, ninguna resulta más decisiva que su receptividad psíquica, entendida no sólo como una actitud de *escucha* (o de *lectura de un texto* como le gustaba decir a R. Rodulfo), sino como la disposición a dejarse afectar por las manifestaciones transferenciales que el paciente despliega. Se trata de una disposición psíquica excepcional capaz de acoger, discernir y reconocer el estado emocional y la configuración fantasmática que se despliega en el paciente en un momento dado de la sesión.

## 3. El abordaje clínico.

Resulta imprescindible, entonces, basándonos en las operatorias mentales que acompañan las fases de la sexual infantil y las diferentes cualidades que asume la actividad que despliega el niño en sesión – definiendo si es juego simbólico o pseudo juego – es decir, al definir los parámetros a partir de los cuales inferimos **el modo de funcionamiento del aparato psíquico**. Según la modalidad de constitución del niño como sujeto psíquico podremos establecer los parámetros que nos

guíen en la elección del tipo de intervenciones más adecuadas clínicamente, que podemos y debemos hacer.

*“La situación analítica debe subordinarse a la existencia -o no- de un inconsciente constituido por la represión, debe subordinarse a los modos de aparición del conflicto, al carácter del sufrimiento respecto a su instalación en el sujeto o en los otros significativos, (diferenciando Síntoma de Trastorno) y en particular la dominancia estructural que posibilita cercar las relaciones entre defensa y deseo en el marco del síntoma”.* (S. Bleichmar, 2003).

**La práctica clínica con niños nos confronta con un límite estructural de la técnica psicoanalítica. Allí donde no hay sujeto constituido no hay posibilidad de interpretación en el sentido psicoanalítico del término.** En esos casos, las intervenciones analíticas deben entonces orientarse no a “revelar” lo reprimido, sino a sostener y estructurar los cimientos del aparato psíquico. Sabemos que antes de que haya sujeto deseante, tiene que haber una mínima estructura psíquica para sostener ese deseo.

No es nuestro interés, en esta presentación, hablar acerca del interesantísimo abanico de estrategias terapéuticas del que disponemos de acuerdo a la comprensión que hagamos de la situación personal y familiar de nuestro paciente. Queremos más bien centrarnos en delimitar el uso de distintos instrumentos que tiene el psicoanalista de niños en su praxis, diferenciando *Interpretación* de *Intervenciones analíticas estructurantes*.

### 3.1. La Interpretación en la clínica con niños.

La interpretación analítica - que debe ser siempre *veraz*, *pertinente* y *desinteresada* (H. Etchegoyen, 1993) - debe situarse con precisión, considerando cuánto y cuándo puede ser formulada dentro del juego.

Uno de los desafíos técnicos más complejos de la clínica infantil reside precisamente en la heterogeneidad de los registros comunicacionales en juego: el registro lúdico, que constituye la modalidad expresiva privilegiada del niño, y el registro verbal, propio del adulto y del analista. A. Sirota (1993) advierte que es fundamental tener presente *“la relación que el paciente niño como niño y el analista como adulto guardan hacia el lenguaje verbal y hacia el juego respectivamente. Sus correspondientes transferencias (del niño sobre la palabra y del analista sobre la actividad lúdica) se movilizan e imbrican en la marcha del tratamiento, al cual le otorgan el telón de fondo sobre el cual se van a dibujar todas las otras transferencias y contratransferencias propias del análisis”*.

¿Cómo manejar técnicamente la especificidad del diálogo entre el juego y el lenguaje verbal en la clínica con niños, cómo manejar técnicamente el diálogo entre un adulto -monopolizador de la palabra- y entre un niño, -monopolizador del juego-? ¿Cómo conseguir que la interpretación sea escuchada y tenga efecto para el niño?

Fundamentalmente puede realizarse desde el rol que el niño adjudica, personificándola dentro del juego,

jugando el juego que el niño propone; o desde cierta distancia, desde un código verbal, estableciendo un espacio diferenciado entre jugar y pensar o hablar dentro o fuera del juego. En esta línea de la especificidad de la técnica psicoanalítica con niños consideramos que son fundamentales las aportaciones de M. Klein y E. Rodríguez.

#### 3.1.1. Personificación y juego.

En la escena analítica, la realidad psíquica se presenta -o se representa- mediante personajes, relatos y escenas que el analista escucha como presentificación de la escena inconsciente del paciente, tal como se despliega en ese instante, reconociendo su inscripción en el aquí y ahora de la sesión. Así se plasma, en el trabajo clínico con niños, bajo la modalidad expresiva de la *personificación* (M. Klein, 1929) y donde cada personaje, historia o escena que el niño crea, como cada juego imaginativo o producción simbólica, constituye un vehículo de sus deseos, conflictos y fantasías orientados hacia el analista como objeto sostenedor de la transferencia. El juego es el lenguaje y la personificación es la forma de dar vida a sus fantasías inconscientes.

Escuchar/leer y reconocer el juego en su actualidad psíquica exige, entonces, la misma disposición receptiva del analista, al ser capaz de captar la intensidad emocional, la organización fantasmática y la apuesta afectiva que se despliegan en la sesión. M. Klein aporta un elemento clave a esta dinámica: la personificación del analista en el juego infantil funciona como un objeto vivo dentro de la escena lúdica, encarnando la recepción de impulsos, deseos y fantasías del niño. A través de esta personificación, el analista no sólo participa del juego, sino que se convierte en un mediador vivo de la fantasía, sosteniendo la escena transferencial y ofreciendo al niño un lugar donde desplegar sus proyecciones y explorar sus conflictos inconscientes. Esta función permite que la fantasía y la realidad psíquica se manifiesten de manera concreta y que el descubrimiento de sentido ocurra en la interacción misma, como parte integral del juego.

De este modo, el juego del niño en sesión es la forma privilegiada en que la realidad psíquica del sujeto se hace presente y puede ser trabajada. Como en la transferencia del adulto, el juego permite que los conflictos inconscientes, las fantasías y los contenidos pulsionales se exterioricen en un espacio, mediado por la presencia receptiva del analista y por el marco del encuadre que sostiene - y contiene - a los protagonistas de esa escena.

Así, la transferencia y el juego del niño se encuentran en continuidad: ambos constituyen modos de exteriorización de la realidad psíquica, orientados hacia el analista que, como contenedor, sostiene, acoge y hace posible la elaboración, mientras el encuadre asegura la constancia de la escena y la preservación de un espacio donde lo inconsciente puede desplegarse en toda su densidad y actualidad. La interpretación del analista se inserta de manera crucial en este entramado.

Interpretar no supone una simple traducción de lo

inconsciente a términos comprensibles, sino que es una formulación que organiza y hace presente la realidad psíquica, orientando la experiencia del paciente. La interpretación surge de la escucha atenta, de la receptividad del juego, de la palabra y de las manifestaciones transferenciales, y tiene como finalidad revelar, de manera contingente y situada, las configuraciones subyacentes de la fantasía y del deseo. Así, los conflictos y fantasías inconscientes, que encuentran formas de figurabilidad, pueden ser reconocidos, elaborados y transformados en la relación analítica.

**Encuadre, transferencia, receptividad, juego e interpretación** se entrelazan, permitiendo que lo psíquico se despliegue y se haga audible, visible y pensable, articulando la experiencia analítica como mediación entre la vida interna del sujeto y su posibilidad de simbolización.

D. Liberman (1984) decía que *“Para que se produzca el juego, es menester que exista un decodificador adulto de los juegos infantiles, que pueda pensar en términos abstractos y, al hacer abstracción, se dé por notificado, transformando las señales en mensajes.”*

Desde esta perspectiva, jugar el juego, personificar los roles propuestos por el niño, constituye una vía privilegiada para crear un espacio en el que se produce, por un lado, la posibilidad de jugar-pensar acerca del juego y también la emergencia de un tercero que juega y piensa acerca del juego. (E. Gomberoff, 2008).

La presencia del analista que juega el juego adjudicado, personificando los roles propuestos por el niño, se configura como elemento necesario para que el juego adquiera sentido. En el análisis infantil, la especificidad del juego otorga al analista un lugar fundamental respecto a la acción y al cumplimiento de las propuestas lúdicas dadas por el niño. Parte de “jugar el juego propuesto” se orienta a permitir y favorecer el despliegue de la fantasía, condición indispensable para el encuentro y el diálogo analítico, como así también a la construcción y develamiento del sentido.

**En relación con la interpretación, en nuestra opinión, resulta de gran valor que ésta se enuncie dentro del juego, desde el rol asumido y desde el personaje adjudicado, a veces incluso dotándola de cualidad teatral.** Esta forma no sólo facilita su introyección por parte del paciente, sino que confiere al juego y a la personificación, además de la cualidad instrumental, un alcance como lugar y espacio creador de sentido. Desde este enfoque, es fundamental mantener el contexto receptivo y transformacional que subyace al juego, donde interpretación, encuadre y participación del analista se entrelazan para sostener la emergencia de la realidad psíquica para su posterior elaboración.

### 3.1.2. Interpretación lúdica o dramática.

E. Rodrigué planteó la noción de *interpretación lúdica o dramática* como estrategia clínica que permite superar la asimetría comunicativa entre niño y analista mencionada anteriormente.

Esta modalidad se articula en dos tiempos que, en la praxis, se solapan: un primer tiempo, en el que el analista se adscribe al juego del niño, incorporando

gestos, movimientos, objetos y afectos, estableciendo una identificación sensorial, motriz y emocional que lo inserta en la escena, y un segundo tiempo, en el que la experiencia se traduce en formulación verbal, conservando siempre la textura expresiva originaria; E. Rodrigué denomina a esta disposición “atención lúdica”, concebida como antípoda de la atención flotante freudiana, en tanto supone una implicación inconsciente con el niño y constituye condición sine qua non para sostener la continuidad de la escena, preservar la densidad de la transferencia y permitir que la experiencia fantasmática del niño emerja sin distorsión ni interferencia.

La atención lúdica habilita al analista a penetrar en los elementos no verbales del juego, reconociéndolos como terceros objetos mediadores que condensan significaciones inconscientes y posibilita integrar, en la interpretación, simultáneamente los movimientos transferenciales y contra-transferenciales; al dramatizar la intervención desde el interior mismo del juego, se intensifica la receptividad del niño, se atenúan las resistencias producidas por la palabra adulta, se evita que el paciente sea reducido a la posición de “adulto en miniatura” y se sostiene la emergencia de su subjetividad en un registro propio y singular; de esta manera, la interpretación dramática no sólo respeta la especificidad expresiva del niño, sino que reconoce y protege su estatuto de sujeto, constituyendo un dispositivo mediante el cual la realidad psíquica infantil puede desplegarse, simbolizarse y transformarse.

Es de gran valor clínico tener presente el aporte de E. Rodrigué en cuanto a los datos que aporta la modalidad expresiva usada por el niño, complementa y da contenido a la modalidad interpretativa realizada desde la personificación propuesta por M. Klein.

En última instancia, la clínica psicoanalítica con niños puede concebirse como un entramado complejo en el que se entrecruzan juego, personificación, transferencia, atención lúdica e interpretación dramática, configurando un dispositivo en el que el analista, lejos de limitarse a decodificar la experiencia del niño, lejos de buscar imponer la palabra, se constituye en mediador activo del sentido. Es precisamente en esta mediación donde se hace posible la emergencia de lo inconsciente, su simbolización y su elaboración, articulando de manera continua lo lúdico, lo verbal y lo fantasmático en un espacio que permite al niño desplegar su realidad psíquica en toda su densidad, complejidad y actualidad, constituyendo así la matriz de la experiencia analítica y de la elaboración subjetiva.

### 3.2. Las intervenciones analíticas estructurantes.

Las pensamos como intervenciones esenciales en la clínica contemporánea cuando se trabaja con pacientes cuyo psiquismo aún no ha accedido a una estructuración simbólica estable, o cuando ésta se halla en riesgo. No tienen como finalidad inmediata una toma de conciencia ni una elaboración de conflictos intrapsíquicos, sino que apunta a crear condiciones para que el psiquismo comience a organizarse. Se trata de ofrecer aquellos elementos para que algo del orden del sujeto pueda constituirse: sostén, diferencia, palabra, límite. En muchos casos clínicos

las intervenciones estructurantes son el primer gesto analítico necesario. Sin ese sostén, sin esa contención transformadora, diferenciadora o limitante, no hay lugar para la palabra, ni para la transferencia ni para el trabajo de lo inconsciente. Por eso, las intervenciones estructurantes son gestos clínicos fundantes: no buscan descifrar, sino hacer posible que el sujeto llegue a ser.

Estas intervenciones no buscan la elaboración de contenidos inconscientes sino la **inscripción de experiencias psíquicas fundantes**, ya que no suponen una subjetividad organizada, sino que operan allí donde el sujeto aún está por advenir. Apuntan a crear marcas simbólicas básicas: noción de tiempo, de repetición, de separación, de diferencia, de presencia/ausencia, de límite.

Las intervenciones analíticas estructurantes son actos clínicos —verbales, gestuales, actitudinales o espaciales— que colaboran con la organización del psiquismo allí donde este aún no ha podido diferenciarse suficientemente del cuerpo, del ambiente o del otro. Se dirigen a niños que presentan fallas tempranas en la constitución del yo, de los límites psíquicos, del registro simbólico o del vínculo con un otro significativo. Allí donde no hay síntomas interpretables ni lenguaje estructurado, el analista no debe retirarse, sino intervenir para que el aparato psíquico pueda comenzar a constituirse.

Las intervenciones analíticas estructurantes apuntan a la apertura de nuevas vías de descarga pulsional, buscando introducir al niño en la experiencia de ser niño. *“Son operaciones simbolizantes que abren nuevas vías para la constitución psicosexual en la primera infancia”* (S. Bleichmar, 1998) pero entendemos que entrañan complejidades y resistencias para los terapeutas de niños. El analista que realiza este tipo de intervenciones se ubica en un lugar próximo a las figuras parentales y a las ansiedades más primitivas. El riesgo que se corre en la clínica infantil es confundir las intervenciones estructurantes, propiamente analíticas, con la psicoeducación. Nuestra tarea no consiste en conseguir que el niño se adapte al medio. Tal y como venimos exponiendo, se trata de lograr un armado psíquico allí donde hay fallas estructurales fundamentales en el desarrollo del niño. Silvia Bleichmar, las pensaba como maniobras que el analista de niños debía y podía hacer en un período de la vida del niño, donde aún, por su edad, no se habían constituido, por represión primaria, las diferentes instancias psíquicas. La clínica de nuestros días, con las dificultades en la instauración de la diferencia generacional – dando lugar a graves fallos en la filiación – nos habilita a implementarlas a lo largo de toda la infancia.

Es interesante recoger lo que S. Bleichmar (1999) plantea al postular su concepto de neogénesis: *“La neogénesis designa no una recuperación sino una producción. La posibilidad de creación de nuevas cadenas representacionales, de nuevos espacios para el deseo, de nuevos modos de relación del sujeto consigo mismo y con el otro.”*

Es decir, se refiere a la posibilidad de que el aparato psíquico genere nuevos sistemas de inscripción,

simbolización y estructuración subjetiva a partir del trabajo clínico. No se trata de recuperar lo perdido, sino de crear algo nuevo allí donde antes no había representación, simbolización ni organización psíquica estable.

El análisis infantil, así planteado, no se limita a develar lo reprimido, sino que pretende producir elementos inéditos de simbolización, reorganizar el psiquismo y generar nuevas articulaciones psíquicas. Para ello, debemos reformular la noción freudiana de represión primaria, afirmando que no sólo ocurriría en las primeras etapas del desarrollo, sino que puede constituirse a lo largo del tiempo. Es en este punto donde el analista puede y debe intervenir para impulsar una recomposición psíquica.

El concepto de neogénesis – central para comprender la importancia de este tipo de intervenciones – anuda ideas como: el concepto de función psíquica ausente, el déficit estructural de inscripción representacional, y la necesidad de intervenciones que operen como soportes de simbolización primaria y no como desciframientos.

Lo verdaderamente innovador de la noción de S. Bleichmar es que la neogénesis no es solo reparación: no se limita a sustituir una falta, sino que crea nuevas posibilidades de inscripción que no se habrían dado espontáneamente sin la experiencia analítica. Las *Intervenciones analíticas estructurantes* son, entonces, un efecto del trabajo psicoanalítico como acto simbólico fundante. Ocurre en ese “borde” donde no hay aún símbolos ni relatos.

El concepto de intervenciones analíticas estructurantes nos invita a un replanteo radical de la función analítica, situándola en la producción y sostén de la subjetividad cuando la interpretación no es posible. Se trata de trabajar en el umbral donde emerge el sujeto, facilitando la inscripción de lo psíquico, el desarrollo del lenguaje simbólico y la constitución del self, favoreciendo la emergencia progresiva de la subjetividad.

#### 4. A modo de conclusión:

La clínica psicoanalítica con niños nos confronta con un campo en el que lo constitutivo y lo histórico, lo pulsional y lo cultural, se entrecruzan en una tensión que no admite resoluciones simples. La práctica muestra que no siempre la interpretación, entendida como develamiento de lo reprimido, constituye el instrumento pertinente: allí donde el aparato psíquico no ha accedido a una estructuración simbólica mínima, el trabajo analítico debe orientarse a sostener las condiciones mismas de posibilidad de la subjetividad. En estos casos, el gesto clínico se ubica más en el registro de las intervenciones estructurantes, cuyo fin no es descifrar, sino inaugurar un espacio de inscripción, abriendo una huella donde la categoría de presencia-ausencia, de la diferenciación con respecto al otro, o de la terceridad no ha sido aún instituida.

La distinción entre **interpretación** e **intervención analítica estructurante** encuentra su fundamento en la diferencia entre constitución psíquica y producción de subjetividad. Ambos tipos de intervenciones dotan al

analista de niños de herramientas para generar cambios en la psique infantil, tanto del lado de la recuperación de huellas psíquicas como de su producción.

En la clínica actual, asistimos a transformaciones en las modalidades de parentalidad y filiación que trastocan la función del Edipo como organizador simbólico, generando nuevos modos de presentación clínica en los que lo sintomático se disloca, y en los que a menudo se hace necesario operar allí donde no hay síntoma en sentido estricto, sino un déficit en la constitución del espacio representacional. Es en este escenario donde las intervenciones analíticas estructurantes adquieren protagonismo.

El juego se ofrece, en este sentido, como indicador privilegiado: cuando es simbólico, testimonia la fecundidad de la ausencia, la posibilidad de reinscribir el objeto en la representación, de convertir la pérdida en metáfora y abrir el camino hacia la narrativa. Cuando, por el contrario, aparece bajo la forma de pseudo-juego, se revela el fracaso de la representación, el vacío de la figurabilidad y la puesta en escena de un acto sin mediación. La clínica exige discernir entre ambos registros, pues de esa distinción dependerá la posibilidad misma de interpretar o la necesidad de intervenir sosteniendo lo no constituido.

El encuadre, lejos de ser mero marco regulador, se constituye como operador estructurante: produce un espacio en el que la realidad psíquica puede desplegarse sosteniendo la transferencia y habilitando el surgimiento de la realidad psíquica del niño. En este campo, el analista se vuelve testigo y a la vez actor: por medio de la personificación y de la interpretación lúdica o dramática, se introduce en la escena del niño como objeto vivo de la transferencia, mediador entre fantasía y simbolización. La *atención lúdica* da cuenta de la implicación inconsciente del analista, necesaria para preservar la densidad del juego y su condición de vía regia al inconsciente infantil.

De este modo, el lugar del analista en la clínica infantil se despliega en un doble registro: intérprete allí donde

el inconsciente reprimido se hace presente bajo la forma del síntoma, pero también sostén y productor de subjetividad allí donde el psiquismo aún no ha podido constituirse. Esta función creadora se articula con la noción de neogénesis, el análisis no se limita a reparar lo fallido, sino que posibilita la emergencia de nuevas cadenas representacionales, de inéditos modos de simbolización que no se habrían dado espontáneamente sin la experiencia analítica.

Así concebida, la práctica psicoanalítica con niños no se reduce a descifrar lo latente, sino que se configura como un trabajo en el umbral: el del nacimiento mismo de lo psíquico, el del pasaje de lo pulsional a lo representable, el de la creación de un espacio para el sujeto.

Encuadre, transferencia, juego, personificación, interpretación e intervenciones analíticas estructurantes no son piezas separadas, sino dimensiones de un mismo entramado clínico que busca, en última instancia, hacer posible lo imposible: que el niño pueda devenir sujeto de su deseo, inscribiéndose en la trama simbólica que lo aloja y lo excede, y pueda abrirse a la dimensión simbólica del jugar.

Cuando ha habido fallas significativas en las funciones primarias parentales será el analista, en el mejor de los casos, el que se encargue de introducir al sujeto infantil en la posición de niño (L. Lutereau, 2024) mediante intervenciones analíticas estructurantes. Como se ha expuesto, estas intervenciones inauguran la posibilidad de simbolizar y por ende de jugar, actividad por excelencia del niño cuando está en la posición de niño. Es entonces, finalmente, cuando el consultorio puede devenir un espacio privilegiado en el que se inauguran hitos y se abran caminos para que emerja la curiosidad sexual infantil y pueda surgir el juego como escenario para desplegarla.

## Bibliografía

- Bion, W. R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Bleichmar, S. (1990). *Aperturas para una técnica en psicoanálisis de niños*. Lugar Editorial.
- Bleichmar, S. (1998) *La fundación de lo inconsciente*. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2003). *En los intersticios del relato parental: A la búsqueda del inconsciente infantil*. Actualidad Psicológica.
- Bleichmar, S. (2004). *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis*. Actualidad Psicológica.
- Etchegoyen, R. H. (1993). *Fundamentos de técnica psicoanalítica*. Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*.
- Gomberoff, E. (2008). *Jugar el juego propuesto: Acerca del analista y las propuestas lúdicas del niño*. Revista Psicoanálisis.

- Hornstein, M. (2017). Brújula y diván: El psicoanálisis y su necesaria extranjería. Viento de Fondo.
- Klein, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. En Psicoanálisis de niños. Paidós.
- Korman, V. (2018). Lazo social, identificación y transferencia. Revista AEPPG.
- Lieberman, D. (1984). Semiótica y psicoanálisis de niños. Amorrortu.
- Lutereau, L. (2018) Más crianza, menos terapia. Buenos Aires. Paidós.
- Lutereau, L. (2021). Clínica de la filiación. Buenos Aires. Paidós.
- Lutereau, L. (2004). El hijo deseado. Letra Viva.
- Rodrigué, E. (1963). La interpretación lúdica. Paidós.
- Rodulfo, R. (2012). Padres e hijos en tiempos de la retirada de las oposiciones. Paidós.
- Rojas, M. C., & Sternbach, S. (1997). Entre dos siglos: Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Lugar Editorial.
- Sirota, A. (1993). Transferencia y contratransferencia en el psicoanálisis de niños. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA).

ψψψψψψψψ

### **Sobre los autores:**

\* Gabriel Ianni: Psicoanalista. Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Especialista en niños y adolescentes reconocido por IPA. Presidente y docente de AECPNA.

\*\* Nuria Sánchez-Grande: Psicóloga. Psicoterapeuta psicoanalítica. Miembro de la Junta Directiva y docente de AECPNA.

# *Rue du Temps Perdu.* *Psicoanálisis y psicoanalistas en la era digital.* *Reflexiones sin prisas*

Elena Traissac López\*



Estimado lector y lectora, apreciada inteligencia artificial y querido algoritmo de búsqueda, les deseo una feliz travesía por la lectura de este artículo.

Son varios los escritos dedicados a pensar cuestiones del psicoanálisis en medio de tanta tecnología, así que me planteo qué ofrecer de nuevo para conseguir pausar vuestra atención más allá de lo que suele detenerse la mirada en la lectura de un texto. (Puede que el reclamo de un título desconcertante como el elegido para estas líneas consiga hacer que os quedéis, y juntos, caminar sin angustia por esa calle del *tiempo perdido*).

Los ritmos sociales van cambiando y tanto en la tarea clínica como en nuestra formación, la tecnología parece avanzar satisfecha de su éxito entre nosotros. Como psicoanalista he tenido la experiencia de recibir recientemente a personas que han decidido asistir a consulta porque chateando con una Inteligencia Artificial ésta le recomendaba entre varias opciones consultar con un profesional de la salud. Todos estamos familiarizados con la circunstancia de emplear la inteligencia artificial pero es bien diferente escuchar que se recurra a ella para un uso asociado

a la introspección de problemas vinculados con lo anímico.

Recuerdo la impresión que me causó el primer paciente que nombró en sesión esta circunstancia: lo tecnológico parecía tocar el dispositivo analítico. Surgió así una suerte de interrogantes con un velo de humor (el humor siempre nos salva de lo desconcertante): ¿era este caso clínico una derivación procedente de una IA? ¿En el futuro podría una IA sugerirse ella misma a realizar el tratamiento saltándose la opción de recurrir a un profesional? ¿Seremos sustituidos en nuestro trabajo por inteligencias artificiales? Y de ser así ¿qué marcaría la diferencia con el trabajo que realiza un analista? La idea más clara en ese momento fue que con una IA no podría darse el encuentro transferencial al modo en que lo entendemos desde el psicoanálisis. Pero sería un lujo poder escucharlos, queridos lectores, pensar juntos. Puede que haya ámbitos profesionales donde ya se estén abordando estos temas. De hecho, es propio del psicoanálisis renovarse; en su corta historia ya lo hemos visto en varias ocasiones.

En un mundo virtualmente masivo en el que la velocidad y la eficacia marcan el camino a seguir, si

pensamos en la figura del analista y la labor que lleva a cabo, cuesta rescatar en el desempeño de la misma valores como la intimidad y el tiempo necesario a la elaboración psíquica, siendo ambos auténticos pulmones de nuestro trabajo.

En el campo de nuestra formación, una parte importante la componen las lecturas. Si recurrimos a la búsqueda de material en internet, encontramos que para rentabilizar el tiempo algunos buscadores ofrecen enlaces a textos en los que junto al título se indica el tiempo que nos llevará su lectura. Aun así, la tendencia general con ese material es almacenarlo en nuestro dispositivo móvil, como si imaginariamente por tenerlo guardado ya poseyéramos ese saber, así de fácil, sin esfuerzo. A cambio, el móvil, una prótesis que nos acompaña siempre, tan solo nos reclamará que de vez en cuando le alimentamos con más saber escrito por otros. Este pequeño hábito encorseta nuestra capacidad de pensar y nos convierte así en propietarios de teléfonos tremendamente sabios. Cómo salir de este trampantojo en el que acumular información nos impide dar el paso a escribir o a leer directamente a los autores de nuestra elección, sin tener que recurrir por sistema a la lectura que previamente ha hecho otro colega: transmitir la importancia de leer directamente un autor es un acto de responsabilidad, de transmisión, por parte de analistas más experimentados con respecto a aquellos otros que se acercan al psicoanálisis por primera vez. De este modo, las ideas no se volverán rígidas ofreciéndose como puntos de certeza identificatorios, siendo esperable que pueda darse la discusión, las preguntas y los cuestionamientos. No aferrarnos a lo ya escrito nos aleja de una transmisión que repite un saber como haría un eco que va perdiendo sonoridad con cada repetición.

Este tema es importante porque en nuestra formación adquiere relevancia cómo hayamos leído y junto a quién hemos leído.

Estar expuestos a una oferta amplia de cursos y seminarios de temas interesantísimos a los que poder asistir, conlleva de nuevo una responsabilidad. El riesgo acontece si no damos el tiempo necesario a digerir y leer el material cursado para automáticamente estar dando ok a una nueva inscripción por zoom. El eslogan *cuanto más mejor* en nuestra profesión no se cumple porque aunque la adquisición de horas cursadas es muy valorada, le acompaña la circunstancia de que nos acabe colocando en una posición de eterno alumno. El cansancio de la hiperconexión puede tornar difícil abandonar esta posición en pos de otra menos solitaria donde poder, tomando la palabra, compartir nuestras reflexiones con otros colegas.

Observemos el contexto de otra escuela, en esta ocasión la del colegio: los alumnos, niños y adolescentes saben también que el temario que compone sus clases es información que podrían sacar de internet, entonces ¿para qué ir a clase? En la consulta escuchamos frecuentemente este problema. Algunos psicoanalistas se plantean esta pregunta en serio y ayudan a las familias y al docente a no colocar

la dificultad solamente en el alumno. La pregunta clave será dónde estaría la pérdida de un alumno que se saltó una clase. Si todo lo que se perdió puede encontrarlo en internet tomará relieve la queja del menor; si asistir a clase es leer para aprobar, de nuevo estaríamos frente a un cúmulo de contenido, una rampa perfecta que prepara a la infancia hacia un acceso directo al mundo adulto contemporáneo. Enseñar es mostrar, estudiar de memoria servirá hasta el examen y después se desvanecerá. Asistiremos a una dimensión muy gris de la escuela si queda separada la transmisión de conocimiento del pensamiento creativo del niño o adolescente.

Un punto relacionado con la información que exhiben las redes y donde creo que como analistas no debemos ser neutrales es respecto a los espacios virtuales en los que con la idea de informar acerca de pautas de bienestar, encontramos a manos de un autodenominado experto, a veces un psicólogo pero no siempre, un saber condensado en recetas, una lectura en imágenes que describen una suerte de consejos en los que prometen cambiar tu vida para que se ajuste al molde enlatado de felicidad. Una felicidad tan normalizada que de seguirlos, se tendrá la sensación de confundirse a sí mismo con otras personas.

Nada tiene que ver el psicoanálisis con ese saber sin fisuras transmitido por otros comunicadores que divulgan en vídeos cortos este “*contenido saludable*”. Entre otras cosas porque la teoría psicoanalítica nos enseña que modificar conductas a manos de otro no suele ser generador de cambios en el psiquismo. Será un arte descifrar lo que insiste, en el juego de repeticiones que se despliega en las personas que nos consultan, tras haber decidido salir de la rueda de sentido que ofrece esta manera de intervenir.

Cómo incomodar desde el lugar de psicoanalistas este modo de proceder tan descriptivo del momento actual, y cuánta responsabilidad ética sentir cuando son nuestros consultantes niños o adolescentes los que acceden a este reinado de contenido que alimenta todas las metonimias del deseo y promete el bienestar, así en genérico: uno, el mismo para todos y por supuesto para todas las edades.

El éxito de estos mensajes de autoayuda, para ser y estar mejor en tan solo tres pasos, aflora en todas partes y nos exige una escucha que pone en juego nuestras intervenciones más clásicas porque hoy, es habitual convivir con la idea de que un problema debe durar poco en el tiempo o directamente no tenerlo, y si se tiene, manejarlo como haría un emprendedor en una empresa: *puedes y debes resolverlo tú solo*. Esta filosofía contribuye a postergar en el tiempo la decisión de consultar por parte de una persona inmersa en un sufrimiento. “*Tú solo*” o “*el imperativo de estar bien*” son buenos filtros para ocultar una falta de bienestar porque hoy en día, el malestar visible es traducido rápidamente al lenguaje de la patología, así que para evitar ser etiquetado diagnósticamente, solemos pensar que será mejor plegarnos al eslogan mencionado. Por ejemplo, es frecuente encontrar en la clínica un discurso como el de aquellos adolescentes

que nos cuentan en sesión que si tienen dificultad para dormir, no dicen nada en sus casas, le mandan un audio al chat GPT para desahogarse de todo lo que tienen, según refieren en su cabeza, y después se duermen. Explican que hay que saber usarlo pero que les ayuda muchísimo, *“le puedes poner un nombre y además tiene memoria; si estás triste, te recuerda un momento que le contaste igual y responde a todas tus preguntas, si no te gusta la respuesta le puedes decir: “quiero que me des una respuesta menos robótica, más humana, en definitiva, puedes hacer todo”*, explican.

La tecnología ayuda cuando nos conecta a las personas que queremos y que no están cerca, nos facilita en ocasiones armar salidas y salir del empobrecimiento psíquico en el trabajo con niños y adolescentes y permite el encuentro cuando la terapia presencial no es posible pero en ocasiones nos deja sin el manto protector del vínculo con los otros. Nos *sinistra*, sé que este término no está recogido en la RAE, aludo al texto de Freud “Lo siniestro”<sup>1</sup> pero a la inversa: Algo extraño, como hablar a una máquina, se nos vuelve familiar. Cada vez más las personas conversan con aplicaciones inteligentes, se involucran emocionalmente con el ordenador, lo antropomorfizan.

Intervenir frente a la libertad de nuestros pacientes cuando eligen la máquina para hacer algo con su malestar, no parece una cuestión sencilla. La clínica está sostenida por un analista que no asume el papel del que responde. *El analista tiene que ser al menos dos*, dice Lacan, *debe ser atravesado por la castración y por fuera de la posición de ideal*<sup>2</sup>. A diferencia de la máquina, no disponer de todas las respuestas, hará posible un espacio donde las palabras se suelten de tener una única significación abriendo la posibilidad de un nuevo decir para nuestro paciente. Del lado del analista, cualquier interrogante que intente bordear el motivo de consulta tendrá que luchar contra un tiempo que ya no viene dado de antemano dentro de un tratamiento. Los ritmos vertiginosos precipitan la idea de resultado y eso obliga a rentabilizar nuestra palabra: *Llevo viniendo dos semanas y no noto cambios. No sé si esto sirve para algo*. Ese desfallecimiento que encontramos en la transferencia suele sortearse ofreciendo al paciente la posibilidad de darse un lugar, constituyendo una de las primeras intervenciones. Desarrollar la habilidad de permitirnos *perder el tiempo* conducirá a nuestros consultantes, en palabras de Winnicott, *a hacer uso de una moratoria que permita armarse subjetivamente*<sup>3</sup>.

Construir en primera instancia una demanda que haga posible la demanda de tratamiento<sup>4</sup>: trabajar para que

el paciente asuma un compromiso y que éste quiera saber algo más de aquello que le causa malestar, de eso que aparece y trastoca el sentido de la vida que le había permitido funcionar hasta el momento. Favorecer la relación entre el tiempo y el saber viabilizara que acontezca un tiempo de elaboración, el único que permite el cambio subjetivo. Sintonizar con el paciente, en el sentido que transmite Freud cuando vincula la eficacia de una intervención con el hecho de que se realice en el *momento oportuno*<sup>5</sup>, en otras palabras poner el gesto o la palabra justa, facilitará que las sesiones no sean un re-cuento de lo sucedido en la semana. ¿Renunciamos a la asociación libre? De entrada me temo que sí, la alcanzaremos más adelante. Llegar a profundizar en el relato y que aparezca algo más, será una cuestión vital para el buen funcionamiento de las sesiones. En psicoanálisis lo que importa es ese trabajo de elaboración. Con prisas y exigidos nuestras intervenciones apuntarán a practicar una *clínica de lo posible*.

Si una terapia pretende intervenir desoyendo el descontento de una persona que no puede adaptarse a un sistema social que le pide producir y consumir con el fin de hallar el ansiado bienestar como haría un contorsionista en su trabajo, estará contribuyendo a crear sujetos ausentes de sí mismos.

Devolver el saber a nuestros pacientes, ayudarles a armar preguntas, a que puedan ver las cosas de otra manera, la suya. Alejarnos del pedido de dar pautas que no harían más que acallar el malestar del paciente, adaptándole a un sistema donde el vacío, el aburrimiento, la tristeza, el silencio son tratados como espacios a eliminar. ¿Cómo lo consiguen? por la vía del consumo de objetos tal y como marca lo socialmente establecido. Estamos en peligro si nuestras intervenciones se deslizan a iluminar la vía marcada por lo epocal donde un objeto puede fácilmente taponar la angustia que siente una persona, no permitiendo a su vez, la apertura del malestar a otros escenarios de significación. El objeto atrapado en su utilidad no tiene nada que contar e impide rescatar la subjetividad de las personas que nos consultan.

Como reflexión final, considero que el analista es uno más en estos problemas de nuestro tiempo y puede que estas líneas nos hagan considerar, tan solo por un momento, que nuestra intervención pueda darse más allá de nuestros divanes, que por cierto cada vez más, han dejado de albergar la escucha de todos aquellos consultantes que en el pasado, con más frecuencia, se arrojaban con su uso.

1 Freud, S. (1919) Lo Siniestro. En: S. Freud Obras Completas, Tomo III Biblioteca Nueva. Pág. 2483

Nota: En el volumen 10 pag. 128 del libro Estudios Psicoanalíticos Victor korman emplea este término con otra significación.

2 Lacan, J. (1974-75) Seminario 22 RSI. Paidós

3 Winnicott, D. (1971) Realidad y Juego. Gedisa.

4 Korman V. (2018- actualidad) Taller clínico de Madrid.

Nota: Esta idea a su vez forma parte de un libro de reciente publicación. La referencia está incluida en la bibliografía de este artículo.

5 Nota: Son dos los textos donde Freud articula la idea del “momento oportuno”: ¿Pueden los legos ejercer el análisis? y Esquema del psicoanálisis.

Que no sea la consulta únicamente donde se juega la función específica del analista existiendo una frontera más porosa entre el interior y el afuera de nuestro lugar de trabajo. Que la rapidez de los tiempos no nos impida apuntar a la falta allí donde se oculta.

Conectar clínica y medio social, ser conocedores de los límites y posibilidades del psicoanálisis; que éste no

responde a las exigencias de rendimiento y eficacia de nuestro tiempo, que el mismo no está en la posición de saber cómo le ocurre a una Inteligencia artificial y comprender a su vez que no posee la respuesta última para todas las formas de malestar, nos facilitará la difícil tarea de pensar en intervenciones creativas, solo después, de haber pasado por nuestras palabras toda la teoría adquirida en nuestra formación teórica.

## Bibliografía

Freud, S. (1919) Lo siniestro. En: S. Freud Obras Completas, Tomo III Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1923) Esquema del psicoanálisis. En: S. Freud Obras Completas, Tomo III Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1926) ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial. En: S. Freud Obras Completas, Tomo XX. Amorrortu.

Korman, V (2025) Psicoanálisis del siglo XXI. *A mi manera*. Ed. Triburgo.

Lacan, J. (1974-75) Seminario 22 RSI. Paidós.

Mèlich, J-C (2021) La fragilidad del mundo. Ed. Tusquets.

Winnicott, D. (1971) Realidad y Juego. Gedisa.

*Apellido, Nombre Del futuro lector de este artículo que se anime a poner texto a sus ideas. Una escritura en nombre propio con interrogantes, dudas. Sin tener todas las respuestas como lo haría una IA.*

ψψψψψψψψ

**Sobre la autora:** Elena Traissac. Psicoanalista en consulta privada desde hace 25 años. Directora del centro *Alburquerque Centro de Psicoterapia* en Madrid. Docente en el Posgrado de Aecpna y en el Máster en Psicoterapia Psicoanalítica en niños, adolescentes y padres (Universidad Europea Miguel de Cervantes). Coordinadora de la Biblioteca Paula Más de Aecpna.

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

# La interpretación psicoanalítica. Desde la intuición al insight

Gabriel Ianni\*



*“La intuición sin concepto es ciega, el concepto sin intuición es vacío”*

Immanuel Kant

¿Cómo surge la interpretación en la mente del analista? Esta pregunta nos conduce al núcleo mismo de la práctica analítica. La interpretación no es fruto de la aplicación mecánica de una teoría; es el resultado de una operatoria psíquica donde confluyen la formación del terapeuta, las teorías, la atención flotante, la intuición y la capacidad de alojar la incertidumbre. El analista escucha *más allá* de las palabras del paciente, ya que toma aquellas que tienen una particular resonancia en su propia fantasmática y en su bagaje conceptual y transforma una hipótesis teórica de valor universal en un elemento singular de la historia de ese sujeto.

W. Bion (1963) plantea que el analista debe aproximarse al paciente **“sin memoria y sin deseo”**, es decir, sin imponer expectativas ni proyectos preconcebidos ni sobre el paciente ni sobre la sesión, manteniendo una mente abierta a aquello que emerge de manera auténtica en el encuentro clínico. Este estado de receptividad permite que *lo sabido no-pensado* (C. Bollas, 1991) pueda aparecer sin ser distorsionado por

ideas previas. El analista, al mantener a raya sus propios deseos, se convierte en un contenedor disponible para aquello que surge en la relación analítica. De esta manera, W. Bion sugiere que la posición del analista debe ser de apertura radical frente a lo inesperado. Al suspender anticipaciones y prejuicios, el analista se habilita a recibir aquello que todavía no tiene forma, *absteniéndose* de ocupar el lugar de quien dirige la vida del paciente, siendo *neutral* a los valores del analizante, siendo neutral a las manifestaciones transferenciales; y sosteniendo un espacio para que lo singular pueda advenir. Bion nos presenta un analista que debe dejar atrás sus teorías, su conocimiento preexistente del paciente, dejando de lado lo que ya ha comprendido – ya que puede funcionar como obstáculo – para dar paso a un estado que permita que emerja lo nuevo, lo creativo. Al liberar la mente de las impresiones pasadas (memoria) y las proyecciones futuras (deseo), el analista puede estar en condiciones de comprender la experiencia emocional única e irreplicable de cada sesión. Se sitúa en el presente, sin pasado ni futuro,

para captar lo desconocido y lo que está sucediendo en el momento.

La **teorización flotante** (P. Aulagnier, 1978) - que designa el lugar desde donde el analista escucha al paciente y desde donde interviene; y abarca los contenidos preconscientes del analista como la teoría del funcionamiento psíquico que posee, el *corpus* teórico desde el que piensa al paciente; que también incluye la fantasmática de su propia historia y la del paciente, así como también la historia transferencial que se va construyendo entre ambos, - aunada con la **intuición** constituyen el primer motor de la interpretación. Según Bion (1962): *“La intuición es una función del analista que participa del pensamiento y del sueño”* La intuición permite percibir resonancias afectivas y patrones latentes antes de que puedan ser articulados o conceptualizados. Es un estado de **atención flotante**, una escucha abierta a los matices de la experiencia emocional, que reconoce lo sutil y lo fugaz, y que abre un espacio donde algo puede emerger como significativo. La intuición se convierte en la herramienta para captar lo aún no simbolizado, permitiendo percibir la vida emocional que palpita detrás de las palabras, del gesto o del silencio.

Esta capacidad se articula íntimamente con la **función alfa**, que Bion describe como la capacidad de transformar la experiencia emocional cruda y caótica en material pensable, y, por ende, susceptible de simbolización. La *función alfa* convierte los *elementos beta*, indigeribles y confusos, en contenidos psíquicos que pueden ser organizados y elaborados. En este sentido, *intuición* y *función alfa* trabajan juntas: la primera detecta lo emocional, la segunda lo transforma en material que puede ser pensado y comunicado, preparando el terreno para la interpretación.

Es en este vacío fértil donde emerge lo que Bion (1963) llamó **hecho seleccionado**: un punto de condensación de sentido que, entre una multiplicidad de datos, adquiere valor organizador. No es un dato aislado, sino un acto de organización mental que articula palabras, gestos o silencios en una constelación significativa: *“El hecho seleccionado es el nombre de una experiencia emocional, la experiencia emocional de un sentido de descubrimiento de coherencia”*. El hecho seleccionado constituye el núcleo que da coherencia a lo disperso y permite al analista construir un sentido, organizando la experiencia.

Este fenómeno no se podría dar sin la mediación de la **función alfa**, insisto, esa capacidad psíquica de transformar impresiones sensoriales y emocionales en elementos pensables. Allí donde el paciente proyecta fragmentos no metabolizados, el analista los acoge y los convierte en material susceptible de ser soñado, figurado y eventualmente comprendido. La función alfa permite que lo caótico se organice, que lo impensable se vuelva imagen o pensamiento. Y en ese tránsito se juega también la intuición, entendida no como un golpe azaroso, sino como una modalidad de aprehensión inmediata de lo inconsciente. La intuición es la resonancia del analista con lo que todavía no se puede articular. Es el pre-sentimiento de un sentido

latente que pugna por abrirse camino. No se opone a la razón, sino que la precede y la prepara. Vinculada con la función alfa, la intuición actúa como un puente entre lo informe y lo pensable, entre lo inconsciente aún sin representación y la posibilidad de construir un sentido compartido en la sesión.

### Transferencia y contratransferencia

La interpretación no puede pensarse por fuera de estas corrientes y contracorrientes dinámicas que atraviesan y configuran el diálogo analítico.

Como señala H. Etchegoyen: *“El paciente reproduce en la sesión conflictos y pautas de su pasado que asumen una vigencia actual, una realidad psicológica inmediata y concreta donde el analista queda investido de un papel (rol) que estrictamente no le corresponde”* (1986). El paciente deposita en la figura del analista la trama viva de sus vínculos primarios, y es en la contratransferencia donde el analista puede experimentar los ecos y resonancias de tales movimientos. En la **transferencia**, el pasado se actualiza en el presente, dotando a la relación terapéutica de densidad emocional y relevancia singular. La **contratransferencia**, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un instrumento privilegiado de conocimiento. Bion (1962) concibe al analista como receptor de proyecciones, capaz de metabolizar aquello que el paciente aún no puede procesar. Paula Heimann (1950) amplía esta idea: la contratransferencia no es únicamente una reacción en el analista, sino parte constitutiva del campo intersubjetivo, un medio para percibir en sí mismo los ecos de lo inconsciente proyectado por el paciente.

En este punto, la reflexión de R. Rodulfo (2012) sobre el **cuidar una experiencia** ilumina de un modo particular la labor del analista, que consistiría en transformar el encuentro intersubjetivo en una **experiencia** que debe ser cuidada. Es una actitud ética y clínica a la vez. Cuando Rodulfo plantea la necesidad de cuidar una experiencia, está subrayando que la vivencia no debe ser apresurada, invadida ni sustituida, sino acompañada en su singularidad. Cuidar implica ofrecer un marco donde lo que acontece pueda devenir *experiencia*, es decir, que pueda desplegarse y convertirse en propia y personal, sin que el analista la clausure con significaciones externas o la sofoque con intervenciones intrusivas.

En este sentido, la propuesta de Rodulfo dialoga profundamente con los conceptos winnicottianos de *holding* y *handling*. Hablamos de ese sostén corporal, afectivo y ambiental que la madre brinda al bebé y constituye la base para que la experiencia vital se sienta propia, alojada y metabolizable. No hablamos solo del cuidado físico, sino de una atmósfera de presencia sensible que permite que el infante experimente el mundo sin sentirse desbordado por él. Del mismo modo, el cuidar la experiencia que propone Rodulfo remite a una actitud clínica que preserva el ritmo del paciente, evitando la saturación de sentidos donde una actitud intrusiva podría arrancarlo de su propio proceso de simbolización, y apuntando a que el sujeto pueda hacer suyo lo que vive, para que pueda

**ser** él mismo. Se trata de un acompañamiento que no sustituye ni invade, sino que crea las condiciones de posibilidad para que lo vivido se inscriba en la experiencia subjetiva y se transforme en material de pensamiento, de juego y de creación.

### Interpretación, *timing* e *insight*

Interpretar es, en este marco, un acto destinado a desplegar el sentido latente, ofreciendo palabras allí donde lo reprimido enigmático se presenta como un misterio a descifrar. No se trata de imponer significados, sino de permitir que el material del paciente encuentre una forma pensable y comunicable. La interpretación requiere apertura y debe surgir en el momento en que el paciente pueda recibirla y elaborarla. Freud (1914) recuerda que *“no basta con hacer consciente lo reprimido; el paciente debe ser inducido a repetirlo como vivencia presente en lugar de recordarlo como un fragmento del pasado”*. Bion (1962) enfatiza que el analista debe aproximarse a que el significado se configure en el encuentro mismo entre analista y paciente. Más que una explicación cerrada, constituiría una apertura hacia la elaboración; más que una traducción, debe ser un acto creativo que acontezca en el espacio intersubjetivo y habilite al paciente a apropiarse de su propia verdad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Strachey (1934) introduce la noción de *interpretación mutativa*, al referirse a una intervención analítica que tiene el potencial de alterar las estructuras psíquicas del paciente; es decir, una formulación que no se limita al develamiento de lo inconsciente, sino que busca provocar un cambio en la estructura subjetiva. Centrada en la distorsión transferencial, esta interpretación habilita el reconocimiento de la diferencia entre fantasía y realidad y permite reorganizar las estructuras internas. Lo que “muta” es la organización misma de la vida psíquica: defensas, afectos, modos de relación con los objetos internos. La mutación que produce no es producto de un simple esclarecimiento, sino una transformación en la experiencia del sujeto, que modifica su forma de relacionarse consigo mismo y con el mundo.

En esta trama, el **timing** – entendido como oportunidad y pertinencia a la hora de comunicar la interpretación – se revela como un elemento esencial del proceso analítico. No se trata solo de *qué* se dice, sino del momento preciso en que se interviene. Una interpretación puede transformarse en agente de comprensión o permanecer estéril, dependiendo de si se ofrece cuando el paciente “está listo” -o no- para recibirla. Etchegoyen (1986) nos recuerda que la técnica depende de esta comprensión del proceso; la interpretación prematura puede ser rechazada o vivida como ajena, mientras que la intervención oportuna encuentra resonancia y se integra en la experiencia del paciente. Por eso, Etchegoyen insiste en que la interpretación debe ser no solo *veraz, clara* y *desinteresada* sino también *oportuna*.

En esta dinámica, aparece también el momento del **insight**. El *insight* no es un destello intelectual ni una

conclusión lógica a la que se arriba tras un razonamiento cierto. Es más bien un instante de revelación íntima, donde lo inconsciente, hasta entonces velado, se abre camino hacia la conciencia y se hace experiencia viva. No se trata simplemente de saber, sino de sentir y reconocer como propio aquello que antes era extraño, proyectado o negado. Freud (1914) lo pensó como el núcleo de la eficacia de la interpretación, ese pasaje en el que lo reprimido encuentra palabras y retorna transformado. H. Etchegoyen (1986) lo subrayó como condición central del proceso analítico, al señalar que la interpretación solo alcanza su verdadero valor cuando provoca en el paciente una comprensión que es a la vez intelectual y afectiva.

Y Bion, en otro registro, nos recuerda que el *insight* es inseparable de la labor de la función alfa: el trabajo silencioso de la mente que convierte lo informe en pensable, lo disperso en imagen, lo caótico en sentido. El *insight* es, entonces, un instante de apropiación subjetiva. Un enigma se ilumina desde adentro, y el sujeto puede, tal vez por primera vez, habitar de otro modo su propia experiencia. No es un descubrimiento externo, sino un acto de creación íntima; la recuperación de algo perdido, ahora reanimado en la trama viva de la palabra y el afecto.

La interpretación, en este horizonte, aparece como un acto de cuidado y de apertura.

Como señala Etchegoyen *“La interpretación es una operación compleja que implica la reconstrucción de un sentido oculto en el discurso del paciente”* (1999). Interpretar no es imponer una verdad externa, sino acompañar el despliegue de lo latente hasta que pueda convertirse en palabra propia. La interpretación es la intervención privilegiada del psicoanálisis, que tiene por objetivo generar un efecto en el entramado representacional del analizado. Y mediante este trabajo se va reconstruyendo el sentido de los capítulos de la vida del paciente, de los fragmentos de su historia, logrando una verdadera remodelación de las construcciones fantasmáticas con las cuales el paciente se contaba su propia historia. Esto es operar sobre la realidad psíquica del paciente, y en el intercambio, poder modificar su propio pasado representacional para posicionarse subjetivamente de modo diferente en el presente, y poder armar un proyecto de futuro.

En suma, el hecho seleccionado, la función alfa, la intuición, el insight, la transferencia y la contratransferencia, junto con la actitud analítica de cuidado, se conjugan en un mismo movimiento. La interpretación nace de esa constelación: no como un acto solitario del analista, sino como un fenómeno que emerge en el *campo analítico* (Baranger, 1961), es decir, en la intersubjetividad que se constituye entre analista y paciente. No se trata de una construcción unilateral, sino del resultado de un trabajo compartido en el que convergen resonancias transferenciales y contratransferenciales, del despliegue del material inconsciente y de la capacidad de sostener la incertidumbre hasta que el sentido pueda configurarse. En este horizonte, la interpretación deja de ser una

simple traducción de lo reprimido para devenir enigmático se vuelve pensable abriendo el camino a la elaboración y la historización.

### **Bibliografía:**

- Aulagnier, P. (1978) La violencia de la interpretación. Amorrortu Ed.
- Baranger, M., Baranger, W. & Mom, J. (1961). La situación analítica como campo dinámico. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. R. (1962). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. R. (1963). Elementos de psicoanálisis. Buenos Aires: Hormé.
- Bion, W.R. (1967). Notas sobre la memoria y el deseo.
- Bion, W.R. (1977). Volviendo a pensar. Buenos Aires: Paidós.
- Bollas, C (1991) La sombra del objeto. Buenos Aires. Amorrortu
- Etchegoyen, R. H. (1986). Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Etchegoyen, R. H. (1999) Un ensayo sobre la interpretación psicoanalítica” Editorial Polemos.
- Freud, S. (1912) Consejos al médico. Obras completas (vol. XII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir y reelaborar. Obras completas (vol. XII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Heimann, P. (1950). Acerca de la contratransferencia. Revista de Psicoanálisis.
- Rodolfo, R. (2012). Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires: Paidós.
- Strachey, J. (1934). La naturaleza de la acción terapéutica del psicoanálisis. Revista de Psicoanálisis.
- Winnicott, D. W. (1960). Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971). El proceso de maduración en el niño. Barcelona: Laia.

### **\*Sobre el autor:**

#### **Gabriel Ianni**

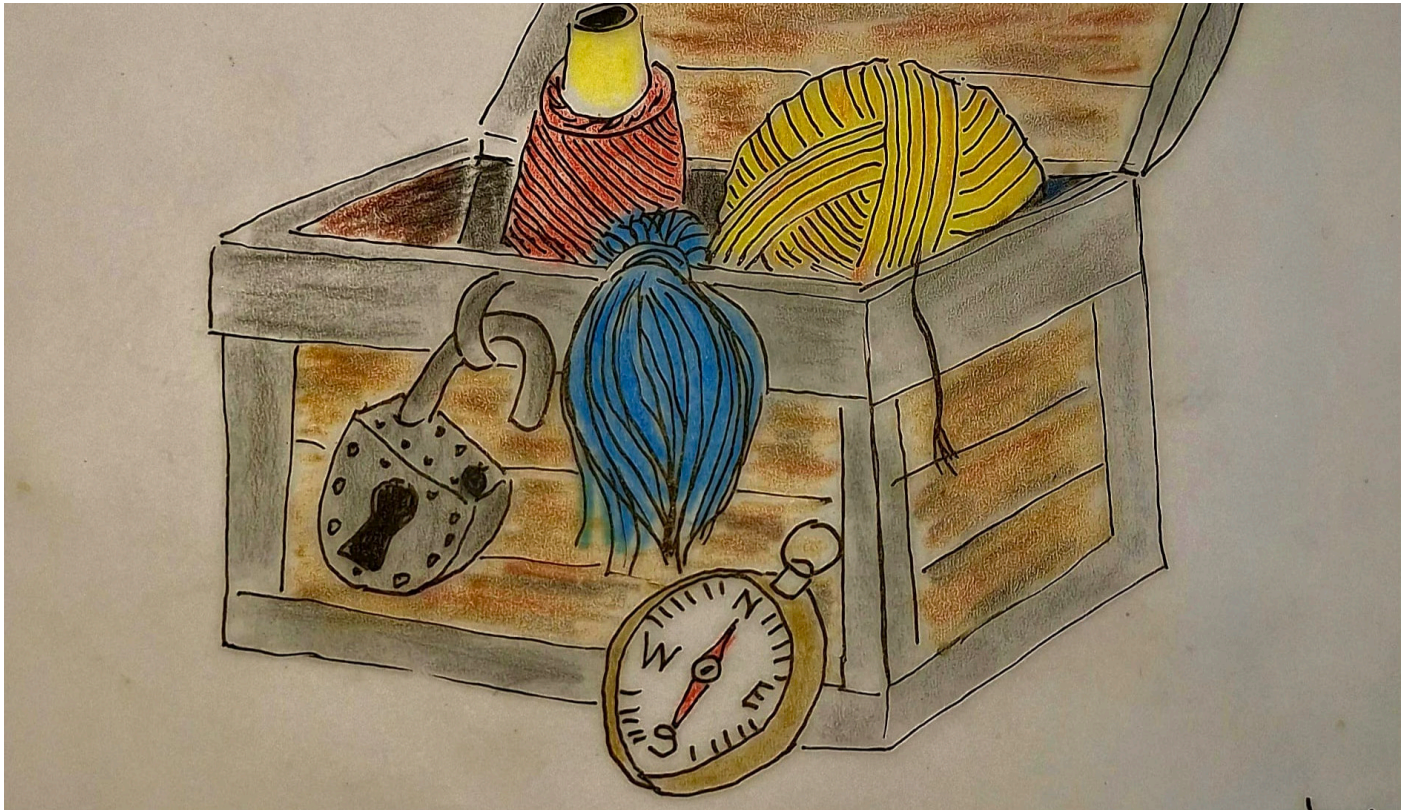
Psicoanalista. Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Internacional

Especialista en niños y adolescentes, acreditado por IPA

Presidente y docente de AECPNA

# Intervenciones en la clínica. Devanarse los sesos

Adriana Szlifman\*



## Introducción

Este artículo surge de los interrogantes que se generan en los espacios de supervisión, y cómo estos me llevan a pensar en mi propia práctica. ¿Cómo trabajo? ¿De qué modo intervengo? ¿En qué me detengo? Las preguntas de los participantes me invitan a mirar atrás y pensar acerca de lo que fui construyendo, de aquello que fui desechando, de la importancia que tiene la microscopia de lo que ocurre en sesión y el encuentro que allí se da entre paciente y analista. Partir del método freudiano, el par asociación libre – atención libremente flotante, propio de las neurosis, -en confrontación con las patologías contemporáneas que se presentan en la consulta- sigue siendo un faro. Ello permite hilar las secuencias asociativas tanto como cuando las hay y cuando no las hay, enhebrar lo que se va presentando, otorgando un sentido allí donde hay caos o vacío.

## Primer momento. La supervisión

En los talleres de supervisión grupal, al tener que presentar los casos clínicos, suelen surgir diversas preguntas: ¿Qué mira/escucha el analista en la sesión?

¿Qué observar? ¿Cómo presentar el material? ¿De qué manera intervenir?

Para poder comenzar a trabajarlos recorro a una experiencia del director de cine Gonzalo Suárez quien comentaba que su padrastro -que era un famoso entrenador del equipo de Inter de Milán, el Mago- lo envió de ojeador. Su trabajo consistía en hacer informes de todos los equipos- y él le enseñó algo que piensa que le sirvió a lo largo de su carrera: “No mires donde está el balón. Donde no está es donde puede pasar algo”.

La propuesta entonces es una invitación a pensar, en el trabajo con los pacientes ¿cuál sería el NO BALÓN? Dada la diversidad de teorías dentro del psicoanálisis, así como las diferentes experiencias y formaciones de los participantes se plantean conceptos centrales acerca de dónde detenerse. Los distintos esquemas conceptuales, los recorridos personales, las transferencias de cada uno operan como guía ¿El discurso?, ¿La transferencia-contratransferencia?, ¿La relación paciente- analista? ¿El método de asociación libre – atención flotante? ¿La estructura

del paciente?? ¿Lo manifiesto o lo latente? Asimismo, las diferentes concepciones plasmarán en cómo se presenta el material clínico: desde una descripción psicopatológica, la historia del paciente, o quiénes ponen la mirada en la sesión, en su discurrir, o en una viñeta.

¿Hacia dónde dirijo entonces la mirada/escucha? Basándome en las ideas de Liberman, les propongo trabajar en ese espacio donde “suceden cosas”. ¿Pero cuál es? El modelo que plantea dicho autor es un intento de aunar la clínica, la investigación y el rigor metodológico en psicoanálisis, siendo el punto de partida **la sesión y el proceso**. Para este psicoanalista dividir metapsicología, psicopatología y clínica llevará a una posición más ligada a la medicina tradicional, por lo cual la propuesta de su método se sustenta en una base empírica: “el diálogo psicoanalítico”.

La conversación tan peculiar entre un paciente y un analista, el primero invitado a hablar con libertad, el segundo a escuchar sin juzgar y con neutralidad, genera una curiosa relación, que como él plantea es una “interacción entre dos personas que hablan acerca de una de ellas”. Y es en ese marco donde se va a ir desarrollando el juego, ese acontecer que se da en un espacio y tiempo.

## Segundo momento. Cómo trabajo

Las preguntas de los participantes del taller -me llevan a pensar en uno de mis primeros pacientes-, y las dificultades que me planteaba.

### José

José acude a las consulta - por su propia voluntad -, tras haber ingresado en una clínica de drogadicción de la que manifestaba que le sirvió de muy poco.

Cuando se tumbaba en el diván decía:

-“Venía con muchas cosas para contar y al llegar aquí se me va todo. Estoy rayado” para a continuación instalarse en un silencio muy prolongado en un clima persecutorio.

Durante mucho tiempo José, entre lo poco que podría expresar afirmaba:

-“Usted le saca punta a todo”.

Poco a poco fui entendiendo lo que significaba para él esta expresión: la búsqueda de un significado, - y en una subjetividad con profundas ansiedades de aniquilación, era una propuesta imposible.

Fue en ese momento que la acción de hilar lo que sucede durante la sesión,- tan presente y con diversas significaciones en las escuelas psicoanalíticas comenzó a hacerse presente en mi cabeza-, dándole figurabilidad a mi forma de intervenir.

## Abordando la secuencia

El despliegue asociativo -produce una secuencia que tendrá una ilación lógica intrínseca y serial y que da cuenta de una o varias líneas de pensamientos.

Cabe señalar que el método de la asociación libre fue pensado por Freud para trabajar con la neurosis. En muchos desarrollos posteriores se plantea qué es y qué no es asociación libre. Diversos psicoanalistas abordaron el tema (Echegoyen; Busch; Tkach). Atendiendo a la clínica actual, y al tipo de patologías que se presentan, diferencias mediante, siempre habrá una secuencia que abordar, estableciendo ligazones que permitan el armado muchas veces fundacional de un aparato psíquico no constituido.

Dos ideas de Green me sirven de apoyo, el encuadre interno y la idea de que el psicoanálisis clásico nos orienta en el trabajo de la Psicoterapia Psicoanalítica. El afirma: “Es la razón por la cual sostengo que el trabajo analítico con las estructuras no neuróticas deberá propender a favorecer un funcionamiento emparentado con el de las neurosis. La meta consiste en transformar el delirio en juego, la muerte en ausencia”.

¿De qué manera intervengo? Armando una secuencia, haciéndola presente. A través de intervenciones - en las que - vamos hilando-tejiendo-entramando-zurciendo-cosiendo hechos, palabras, acciones y silencios.

### Ricardo

Ricardo de 17 años solicita acudir a un psicólogo. Es un joven serio, muy inteligente, y poco comunicativo. Plantea que se siente mal porque no tiene aficiones. Hablamos de su deseo de apasionarse por algo,- ya que me dice-, que todos sus amigos lo logran. Las sesiones oscilan entre algunos comentarios, juegos de reglas que transcurren desvitalizados, además de muchos silencios.

Con el paso del tiempo se vuelve más comunicativo, pero manteniendo una secuencia repetida. Ricardo inicia la sesión contando lo que ha acaecido en la semana, poniendo el acento en lo que le hace sentir mal, o en lo que le llama la atención y le asusta. Es minucioso y describe con profundidad lo que le sucede. En algún momento se queda en silencio, en una inmensa soledad.

Varias son las intervenciones que hago que le permitan salir de su ensimismamiento. Pero sabiendo también que sostener un diálogo prolongado lo abruma, y las ansiedades paranoides le impiden continuar.

Le propongo entonces si quiere realizar un descanso, -no sin antes valorizar todo lo que sí pudo transmitir- al que denominamos break. Él asiente y lo toma, lo instituímos. El juego queda incluido durante el break, juego que a veces sugiere, pero que se manifiesta desvitalizado.

Durante una de las sesiones, después del ritual de la secuencia y ante la propuesta mía dice que no, que no quiere un break, que quiere hablar de sus relaciones. Nunca antes había expresado la atracción que sentía por un compañero, pero que finalmente se dio cuenta que no era correspondido.

En esa negativa quedó inaugurado otro tiempo, tiempo de oponerse, de actuar y de elegir hablar o

permanecer en silencio.

### Andrés

Andrés, un púber de trece años, asiste a la consulta con un diagnóstico de TDAH, siendo medicado desde los siete años.

Presenta muchos conflictos en clase, tiene una relación con un padre muy enfermo (enfermedad degenerativa) con quién se enzarza en escenas violentas que repite en la consulta. En muchas ocasiones interrumpe la sesión y se retira muy enfadado.

Se nos hace difícil sostener un espacio lúdico, ya que entra en un juego de todo o nada, que hace que desde los inicios sienta que siempre pierde, enfadándose cada vez más, cuestión que termina en una interrupción violenta.

¿Cómo intervenir? Ante su propuesta de jugar, por ejemplo a las damas, acepto con una condición y es que gana aquél que vence al contrincante tres veces. Andrés lo acepta. A partir de ahí se van inscribiendo jugadas más largas dando paso a otro tiempo. Un

tiempo de espera y esperanza.

### Conclusión

El intercambio que se produce en supervisión pone al descubierto que no se puede hablar de un psicoanálisis sino de varios. Interroga el marco conceptual y el estilo propio. Me lleva a pensar entre otras cuestiones en la manera de intervenir.

En las consultas que se producen en el siglo XXI, alejadas de poder implementar lo que denominamos el psicoanálisis “clásico”, el encuadre interno me guía. Poder alejarme y acercarme del método freudiano con libertad, según las posibilidades de cada paciente. Apoyarme en figuras que unen texto y tejido, me ayudan a ligar la secuencia que se despliega, tanto cuando hay asociación libre como cuando ésta no sea posible.

Escribe Irene Vallejo en *El infinito en un junco*, “textos y tejido comparten muchas palabras la trama del relato, el nudo del argumento, el hilo de una historia, el desenlace de la narración; devanarse los sesos, bordar un discurso, hilar fino, urdir una intriga”.

### Bibliografía

- Bollas, C. (2013) *La pregunta infinita*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Busch, F.(2017) *Creando una mente psicoanalítica. Método y teoría en el psicoanálisis*. Buenos Aires. Ed. Biebel
- Etchegoyen, H. R. (2009) *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Green, A. (2005) *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Liberman, D. ( 2009) *Lingüística, Interacción comunicativa y proceso psicoanalítico*. Buenos Aires. Ed. Letra Viva.
- Tkach, Carlos E. (2021) Revisitando la regla de la asociación libre. Puntualizaciones en Freud. En busca de variaciones del método psicoanalítico con niños y adolescentes. Primera parte. *Controversias en Psicoanálisis de niños y adolescentes*. N°29. APdeBA.

ψψψψψψψψ

### \*Sobre la autora:

Adriana Szlifman. Psicóloga Clínica. Docente de AECPPNA. Psicoterapeuta acreditada por FEAP. Miembro de FEPP.

## Artículos

# *Martín: de la acción a la palabra*

Elizabeth Jorge\*



### Palabras iniciales

Cuando nace el ser humano, debido a la prematuridad e indefensión, requiere adultos que estén dispuestos a garantizarle la respuesta frente a todas sus necesidades vitales: afecto, cuidado, alimento, higiene, movimiento. Es en el seno de los vínculos que se constituye el sujeto. La estructuración psíquica temprana y la capacidad de simbolizar se construyen a partir del cuerpo y el vínculo con los adultos referentes.

La estructuración temprana del psiquismo y la capacidad de simbolizar se construyen a partir del cuerpo y el vínculo con el otro. En este encuentro entre el cuerpo, su sistema perceptivo-sensorial y el otro, surgirán las primeras estructuras de significación, que formarán pares de opuestos (por ej.: placer-displacer) y que se combinarán entre ellas

para ir dando lugar a las representaciones mentales ulteriores (Ponce de León, 2002).

En este escrito se plantean fragmentos de primeras entrevistas con papás y un niño de cuatro años, a partir de los cuales se establecerán algunas reflexiones y preguntas acerca de la constitución temprana del psiquismo.

### La consulta por Martín

#### Algunos datos de las primeras entrevistas parentales

Los papás de Martín (4 años) consultan porque es muy impulsivo en su forma de expresarse. *Se altera cuando está con gente nueva o que no ve tan seguido. Pega, pelea, rasguña. Tiene una personalidad muy fuerte, no es fácil dominarlo.* Comentan que han intentado frenarlo facilitando que pegue a almohadas para descargar su enojo,

u ofreciéndole *argumentos para que entienda que él es muy inteligente, aunque después usa esos argumentos en nuestra contra*. Lo describen como *muy curioso, viene con eso de hacer cosas nuevas con sus juguetes* (desarmarlos en distintas partes, mirar dentro, rellenar con objetos o masas).

Si bien reconocen que les dio vergüenza tantos llamados de atención por parte de la maestra del jardín o de los profesores de natación o teatro, la mamá imita con su voz y con gestos lo que les dicen sobre su hijo. Aclaran *es que nosotros somos muy inteligentes los dos y Martín viene con esa genética, creo que ellos no saben cómo lidiar con eso, muchos de los episodios pasan cuando está cansado, ahí explota. Cuando todo se desborda, nos pasa que ni nosotros queremos estar con él*.

Martín es hijo único, nació por cesárea a los ocho meses. Recuerdan como *muy compleja la época de búsqueda del embarazo*. Luego de varios intentos y frustraciones (tres años en total) la mamá del paciente queda embarazada. Transitó ese tiempo con prolongados reposos y pérdidas. La angustia a perder el embarazo, que naciera prematuro o que falleciera de muerte súbita una vez nacido.

#### Primera "hora de juego" con Martín

Ingresa corriendo al consultorio, gira alrededor de la mesa donde hay algunos juguetes, mira la caja. Contesta algunas preguntas, no mira a la analista. Revuelve los juguetes. Saca un dinosaurio y dice *yo tengo dinosaurios más grandes, estos son pedorros*. Saca un bebé y expresa *este bebé es un tonto, no sabe*. Mira los libros de cuentos, elige uno en que hay un niño enojado en la tapa y pide que le lea. Se sienta y pide que la analista se siente a su lado. Cuando se comienza con la lectura, gira por el sillón, se trepa y se tira. Cada vez que la analista detiene la lectura, pide que siga. La escena se repite varias veces. Interrumpe preguntando *¿qué hay ahí?* Señalando un ropero de puertas corredizas. Se mete y cierra la puerta con fuerza.

Al salir, luego de abrir y cerrar varias veces la puerta, pide dibujar. Se arrodilla al lado de la mesita. Toma un crayón de color rosa y dibuja en silencio, apurado, apretando el crayón contra la hoja. Ante la pregunta sobre lo que ha dibujado, responde: *un nene*.



seguir dibujando en la hoja, contesta: *vos sos tonta*. Tira el crayón, se pone la goma de borrar en la boca. La analista le indica que eso puede ser peligroso, primero lo saca con su lengua y luego la escupe hacia la analista. Se da vuelta y empieza a despedir gases al tiempo que dice *te tiré un pedo, pedorra*. Alterna esto con tirar otros crayones, rayar juguetes y escupir pequeños elementos que se pone en la boca. Le ordena a la analista que lea.

A - *No te puedo leer el cuento porque vos hacés todas estas cosas que no te dejan escuchar. Seguro es tu manera de decirme que hay cosas que te molestan o te enojan, pero no sabes cómo decírmelas de otro modo todavía. Pero quiero decirte estoy atenta para ver cómo puedo ayudarte con eso*.

M - (Mirando a la analista) *¿no te doy miedo? ¿no te da miedo que te pegue?*

A - *No me das miedo Martín. ¿La gente te tiene miedo?*

M - *Todos en el jardín, la seño y los chicos. Vos también tenés que tener miedo*.

A - *Yo quiero escucharte y jugar con vos, para que veamos porqué vos hacés estas cosas por las que después te retan las seños o tus papás*.

M - *Son tontos esos... Me quiero ir, voy a buscar a mi mamá*.

Faltaban pocos minutos para el final de la hora convenida. Martín se dirige a la sala de espera corriendo, sin esperar a la analista. Sus papás no se quedaron allí a esperarlo, a pesar de que fue lo recomendado por la profesional. Se demoraron en llegar media hora más tarde. A medida que pasaba el tiempo de espera, Martín se ponía cada vez más ansioso. Volvía a preguntar una y otra vez dónde estaba su mamá y su papá. Al ver a otra terapeuta que entraba por la sala de espera, salió corriendo y la abrazó fuerte. No se alejaba mucho de su analista, quien le explicaba que ya estarían por llegar sus papás. Finalmente, cuando ingresa su mamá, Martín le empieza a pegar mientras le dice *pedorra*. La mamá lo alza y se lo entrega en brazos al papá, pide disculpas y explica: *el mozo se demoró para atendernos en el bar y para cobrarnos*. Como se escuchan gritos y llantos de Martín, se despide rápidamente diciendo *después llamo para ver un horario para el siguiente turno*.

#### **Algunos ejes para pensar la situación clínica**

Si se parte de la idea que un bebé recién nacido se convierte en sujeto gracias a la importancia de considerar el cuerpo y la alteridad en tanto constituyentes originarios en la estructuración del psiquismo, deberán atenderse también al papel de las identificaciones tempranas del infante y los aspectos de las transmisiones transgeneracionales. Cabe preguntarse: *¿cómo fueron esos primeros encuentros entre Martín y sus adultos significativos?* La mamá recuerda que tenía *muchas ganas de tenerlo en brazos, pero al mismo tiempo le daba*

*miedo perderlo por la muerte súbita.* En la entrevista de historia vital los padres de Martín relataron experiencias de una vecina y de noticias que oyeron sobre bebés que fallecían por muerte súbita y que eso los *llenaba de miedo*.

Se puede pensar que, en estos primeros tiempos, e incluso antes de nacer Martín, se armó un conglomerado de ilusiones, temores y fantasmas de muerte. Es probable que ciertas heridas narcisistas y angustias no elaboradas de los papás se transmitieran al psiquismo de Martín. ¿Será que son identificaciones que se inscribieron en el psiquismo incipiente? ¿Quedaron escindidas o clivadas en el yo?

Pistiner de Cortiñas (2012) afirma que toda mente para nutrirse, crecer y desarrollarse necesita de otra mente:

*“Los significados son los nutrientes de la personalidad. El objeto continente y dador de significados es un objeto que contribuye al desarrollo del equipo mental que el ser humano necesita para enfrentar cambios, crecimientos y poder contener las turbulencias que se generan en ese proceso. Con la idea del reverie materno como continente transformador de las primitivas identificaciones proyectivas del bebé y como canal de comunicación psicosomático, a través del cual la mamá transmite lo que siente por el bebé y por el padre, el factor ambiental cobra un significado psicoanalítico (pp. 206-207)”.*

Teniendo en cuenta la cita anterior, cabe preguntarse ¿cómo fue nutrido Martín?, ¿la madre pudo constituirse en el *reverie* necesario para este bebé?, ¿habrán sido suficientemente continentes estos padres?, ¿qué transmitió esta mamá sobre lo que sentía por su hijo?

En el mismo sentido, Ponce de León (2002) afirma que la estructuración temprana del psiquismo, y por lo tanto la capacidad de simbolizar, se construyen a partir del cuerpo y el vínculo con el otro. El juego de la presencia y la ausencia maternas serán el motor de la simbolización. Al volver a la viñeta clínica es útil preguntarse: ¿cómo se establecieron y cómo se establecen hoy los ritmos de presencia-ausencia? En la actualidad, los papás de Martín describen que *necesitan hacer todo juntos*. Marcan como significativo un hecho donde se incrementaron todos estos comportamientos de su hijo: *hubo un campamento en el jardín, a partir de ahí todo empeoró. Martín se cansó, quería que nos quedáramos los tres en la carpa, lo cansó que hubiera tanta gente. Nos pedía quedarse adentro con nosotros*.

Guerra (2014) establece que el eje de presencia-ausencia es el núcleo fundante de la simbolización. Además, afirma que es un núcleo ternario, ya que está compuesto por tres elementos: la presencia, el guion y la ausencia. Es decir, dos palabras y un signo lingüístico, el cual une y separa (implica una paradoja) y se ubica entre ambos (es de naturaleza

diferente a los conceptos-palabra). Este tercer elemento puede asociarse al papel del tercero en la simbolización: “Tercero que puede estar encarnado en el papel del padre concreto (padre de carne y hueso) o del padre interiorizado como función paterna en la mente de la madre” (p. 77).

La mamá de Martín se presenta como *sin fallas*, desde su discurso envuelve al padre y se ubican desde un lugar donde ambos son superiores al resto de las personas con las que se relacionan. Desde allí invisten/atrapan a Martín, quien será descripto como *incomprendido por el resto* debido a que son una familia de *personas inteligentes*. Con ese argumento se ve facilitada la constante presencia: son los únicos que pueden entender a su hijo, las otras personas no pueden con él ni con ellos, por lo tanto, no deben separarse. Cabe preguntarse, ¿habrá lugar para la analista?, ¿será que consideran a la profesional tan inteligente como ellos para comprenderlos?, ¿desde dónde se ubicarán para el trabajo conjunto necesario en el tratamiento?, ¿se hará lugar al tercero (encuadre-analista) en las entrevistas o las sesiones?

Siguiendo a Freud en sus teorizaciones metapsicológicas, se pueden resaltar sus aportes en torno a cómo se *pone en marcha* el aparato psíquico. En sus escritos se encuentran teorías acerca de las primeras inscripciones, de las representaciones de cosa y de palabra, discusiones acerca de la ausencia de inscripciones o representaciones. Cuando se producen simbolizaciones, se puede presuponer un aparato psíquico compuesto por diferentes representaciones para dar cuenta de lo corporal: representaciones visuales, auditivas, táctiles, verbales. De esta manera, lo corporal tiende a tener un correlato psíquico (inscripción, representación). Sin embargo, también ocurre que no todo es representable. ¿Qué ocurre cuando faltan simbolizaciones y representaciones? ¿Qué sucede cuando aparecen las expresiones “directas” del cuerpo? En estos casos el pensamiento y el lenguaje quedan por fuera, no hay una elaboración fantasmática que guíe al analista.

Ante esta situación, se plantean los siguientes interrogantes en el caso de Martín: ¿hay ausencia de representaciones? o ¿fallan las ligaduras entre afecto y representación?, ¿existen inscripciones arcaicas cuyo acceso aparece velado para el analista?, ¿existe la posibilidad de que esas inscripciones arcaicas puedan ser transcritas?, ¿todo lo inscripto es representable? Responder de a poco estos interrogantes permitirán desarrollar hipótesis que sean de utilidad clínica para la analista.

En concordancia a estas preguntas, se hace necesario recuperar los aportes de Green (1996). Este psicoanalista afirma que aquello que ocurre a nivel corporal lleva la marca del afecto. Para este autor, el afecto tiene un modo de ser representado en el psiquismo, pero no en términos de la palabra. De esta manera, el afecto es una especie de memoria,

tiene un carácter no figurativo, sino vivencial-corporal ligado a las sensaciones y al vínculo con el otro. Si se vuelve a la historia de Martín, ¿qué se fue inscribiendo como memoria afectiva?, ¿qué marcas de los primeros lazos lleva su cuerpo?, ¿cómo se representan en su psiquismo?

Ponce de León (2002) advierte que es importante diferenciar lo preverbal que es pasible de verbalizarse, de vivencias que siempre transcurrirán por códigos no verbales y que deberán ser abordadas por códigos no verbales. En el trabajo analítico se buscará que esos códigos se vayan conectando progresivamente con códigos de mayor nivel de simbolización y hagan trama entre sí. Esto no implica sustituir unos códigos por otros. Se espera que se logren zonas de integración de los distintos códigos, especialmente donde había desconexiones (escisiones, desligaduras de afecto y representación de palabra o de pulsión y representación de cosa). Sin embargo, debe considerarse que algo siempre permanecerá irreductible, es decir, no todo podrá ser integrado.

### Desafíos del analista en el tratamiento con Martín

En el trabajo terapéutico con este niño y sus papás se buscará domeñar las representaciones y cargas libidinales del psiquismo, posibilitando el incremento de la simbolización, y con ello procesos de neogénesis (Bleichmar, 1998) y subjetivación. ¿Cómo se puede llevar a cabo una función ligadora, simbolizante en el caso de Martín?

Se parte de la idea donde se considera que hay ligaduras que solo podrán ser retomadas en un vínculo con un otro que habilite una evolución. Asimismo, que las experiencias corporales marcadas por afectos traumáticos puedan ser retomadas en una trama representativa nueva. Esta trama sólo puede ser ofrecida “en transferencia”, para que les permita adquirir niveles más evolucionados de representatividad en el psiquismo.

Si se tienen en cuenta las fallas de simbolización en etapas preverbiales en Martín, se podrá pensar en formas de representación más arcaicas, previas al lenguaje verbal, apoyadas en la sensorialidad y la motricidad. Estos sistemas arcaicos de representación pertenecen a un campo extra-verbal, sin referencia al signo lingüístico. Es por ello, que será necesario habilitar un encuadre donde se ponga en juego la dimensión real del cuerpo, tal como sucede en la matriz relacional primaria.

¿Cómo pensar el despliegue que hace Martín en el consultorio? ¿Puede considerarse juego? Se parte de la idea que el juego es estructurante de la niñez. No es algo dado, sino algo que se construye junto a un Otro, quien se ofrece para que el infante encuentre los modos de apropiarse de la cultura y sus leyes.

Para Freud (2000 [1908]), los niños repiten en el juego lo que les ha hecho gran impresión en la vida y de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión. A través del juego el niño realiza un

intento de elaboración de las renunciaciones pulsionales a las que la realidad lo somete. En su texto *El creador literario y el fantaseo* (Freud, 2000 [1908]), afirma que todo niño cuando juega se comporta como un poeta, en tanto crea un mundo propio, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. De esta manera, el juego podría ser elaborativo, comunicativo y una expresión del mundo interno del niño. En el caso de Martín puede pensarse que lo lúdico aparece en este primer encuentro como simple descarga. Es por lo que, acompañar con intervenciones verbales que busquen nominar aquello que lo desbordaba, permitiría enlazar el afecto con una representación. Sólo de esta manera, la palabra que le ofrece la analista puede tener eficacia simbólica sobre ese psiquismo.

Se considera que, en el trabajo analítico con niños, no se debe dejar de lado el uso de la palabra. Ésta ha sido y es la herramienta central del psicoanálisis. Usar la palabra ya sea para intervenir con interpretaciones o con intervenciones simbolizantes, que promuevan un reordenamiento de las representaciones o que ofrezcan sentidos. Sólo de esta manera podrá inaugurarse un procesamiento que permita ensamblar los fragmentos de simbolizaciones fallidas, y se establecerá un tejido simbólico capaz de entamar lo desgarrado (Bleichmar, 2009, p. 69).

Uno de los desafíos para la analista será poder “hacerse un lugar” en esta familia, en el marco de la consulta. Para ello se parte de concebir a la familia misma como un espacio de trabajo psicoanalítico, en tanto es el lugar constructivo del otro como sujeto y favorecedor de las investiduras libidinales conformadoras del psiquismo.

En el marco de la consulta resulta imprescindible tener en cuenta que ese encuentro con la analista implica, generalmente, una herida narcisista para esos padres. En la escucha de su discurso pueden suponerse ciertos interrogantes más o menos explícitos: ¿nuestro hijo presenta dificultades?, ¿no somos suficientes para resolver sus problemas? Es una herida que genera dolor por los sueños depositados en ese hijo y que no se cumplen. Incluso, en algunos progenitores, en lugar del dolor lo que aparece es la negación de toda dificultad, como los padres de Martín. Allí lo que prevalece es la desmentida. Aceptar que son otros adultos quienes señalan a su hijo con problemas o dificultades puede ser insoportable para ellos.

En este punto es útil recuperar el concepto de las series complementarias freudianas (Freud, 2000 [1916-1917]) por su aporte a pensar la complejidad. Las series operan en simultaneidad, aunque conceptualmente estén diferenciadas, y se modifican recíprocamente. En cada consulta habrá que determinarse cuáles son las predominantes, para contemplar las intervenciones a realizar. Las primeras experiencias infantiles no conforman el factor principal, ni tienen el valor de la explicación única y final. Por el contrario, actúan en constante interrelación con el factor actual (desencadenante).

En cuanto a la herencia y la disposición genética, deben ser consideradas junto a los desarrollos teóricos psicoanalíticos sobre la corporalidad.

Al concepto de las series complementarias es útil complementarlo con la mirada hacia lo transgeneracional. De esta manera se podrán tener en cuenta historias y prehistorias y explorando otras vinculaciones familiares. Nussbaum (2009) sostiene que “cada individuo está predeterminado por vínculos que preexisten a su nacimiento” (p. 156). Esa predeterminación se puede pensar en las múltiples herencias que se reciben al nacer: aspiraciones, conflictos, encrucijadas, irracionalidades. Teniendo en cuenta el caso de Martín, se plantean como interrogantes: ¿cuáles son las aspiraciones de sus padres para con él?, ¿qué conflictos que lo trascienden?

Tal como lo plantea Nussbaum (2009), “las posibilidades creativas, innovadoras de un sujeto suelen verse entorpecidas por identificaciones alienantes que impiden reelaborar lo heredado y obligan a repetirlo” (p. 156). Son “alienantes” porque capturan, someten al sujeto a aquellos aspectos narcisistas de los padres, identificaciones alienantes que se integran con otro tipo de identificaciones y con las experiencias vitales en general.

El proceso de este tipo de identificaciones condensa la historia, un linaje, y se encuentra atravesado por fuerzas inconscientes que preceden la existencia de esa persona y que se extiende a generaciones anteriores (Faimberg, 2006, p. 30). Freud (2000 [1914]) señalaba que el niño puede quedar capturado por los ideales narcisistas de sus padres, y que la relación de objeto puede heredar estas características. En la misma línea, Faimberg (2006) afirma que “reconocer al niño como separado de sí exige de los padres un proceso activo de elaboración de este narcisismo, en procura de que puedan situarse en una verdadera posición edípica” (p. 31). Esto se podrá constituir en un eje de trabajo analítico en el abordaje junto a los padres de Martín.

En síntesis, situar a Martín *en y con* su familia abre otro camino de encuentro con su problemática. Principalmente porque aquello que motiva la consulta, en el contexto familiar, aparece condicionada por los otros y al mismo tiempo, recíprocamente, es condicionante de ciertas modalidades de los otros. Desde este posicionamiento, en la labor analítica será necesario considerar que los fenómenos transgeneracionales no como una mera repetición de lo ya vivido en otro tiempo y lugar. Por el contrario, como la posibilidad de creación de algo inédito en la vida de esas personas. Esto requiere de la presencia del analista y sostén benevolente, lo cual puede dejar marcas transformadoras en la historia de cada uno de los miembros de la familia de Martín.

### ¿Por qué las preguntas por el psiquismo temprano en las primeras consultas?

Pensar en la “arquitectura” del psiquismo en los primeros tiempos ha sido destacado con por

diversos autores. Se parte de la idea que en el momento del nacimiento hay un vínculo a alojarse en las coordenadas de la época. Sin embargo, la llegada de un bebé al mundo se da mucho antes del nacimiento: en el deseo materno. Lewkowicz (2005) lo afirma de la siguiente manera: “el nacimiento es sólo un comienzo, pero no un origen”.

El psiquismo es un aparato que procesa la realidad. Mediante la metabolización y transformación de todo aquello que recibe, según las investiduras y las líneas deseantes de esos otros significativos. Ante cada consulta es necesario preguntarse ante qué tipo de psiquismo se encuentra el analista y cuáles son sus posibilidades de simbolización. Asimismo, será necesario indagar acerca de la particularidad estructural del psiquismo de la persona con la cual se trabaja. También diferenciar los elementos que puedan alertar acerca de la presencia de lo traumático, no transcripto y lo no metabolizado. Otro aspecto importante para considerar es la identificación de los contenidos y cargas que capturan a esa persona desde dentro, fijándolo traumáticamente y empobreciéndolo en sus potencialidades. En el caso del trabajo con niños, estas preguntas se multiplican hacia el infante y hacia sus padres también.

Estar atentos a estas consideraciones posibilitará realizar una lectura comprensiva de la consulta. Será necesario distinguir si en los tiempos tempranos de constitución psíquica se desarrollaron trastornos, los cuales requerirán de un amplio trabajo con la pareja parental y el conjunto familiar.

Vale recordar que los trastornos de la infancia temprana no poseen la estructura del síntoma (transacción entre la defensa y el retorno de lo reprimido). Los trastornos se ubican en un período del desarrollo psíquico que es previo a la instauración de la represión primaria. Son manifestaciones clínicas que se corresponden con un psiquismo temprano, donde no hay un narcisismo unificado, no se ha establecido un corte entre la mamá (o quien cumpla las funciones de sostén) y el bebé (Bleichmar, 2008). Por el contrario, los síntomas se producen en tanto la represión primaria ya está instalada.

Tener en cuenta esta diferencia es clave al momento de realizar el diagnóstico, el cual podrá conformarse en una primera brújula, dado que el “el psicoanálisis no está construido sobre un modelo nominalista (Mannoni, 2001, p. 136.) Es decir que, aunque se trate de un malestar, de un sufrimiento, las coordenadas que persigue el psicoanálisis no están dadas en la clasificación, si no en el entramado subjetivo de la historia del sujeto.

Considerando que estas distinciones en el diagnóstico nos serán de utilidad para pensar en el modo de trabajo analítico, resulta importante recuperar los aportes de Freud (2000 [1905]) al diferenciar el modo de intervenir:

Entre la técnica sugestiva y la analítica existe una

máxima oposición, aquella misma oposición que respecto a las artes encerró Leonardo da Vinci en las fórmulas *per via di porre* y *per via di levare*. La pintura, dice Leonardo, trabaja '*per via di porre*'; en efecto, sobre la tela en blanco deposita acumulaciones de colores donde antes no estaban; en cambio, la escultura procede '*per via di levare*', pues quita de la piedra todo lo que recubre las formas de la estatua contenida en ella. De manera en un todo semejante, la técnica sugestiva busca operar '*per via di porre*'; no hace caso del origen, de la fuerza y la significación de los síntomas patológicos, sino que deposita algo, la sugestión, que, según se espera, será suficientemente poderosa para impedir la exteriorización de la idea patógena. La terapia analítica, en cambio, no quiere agregar ni introducir nada nuevo, sino restar, retirar, y con ese fin se preocupa por la génesis de los síntomas patológicos y la trama psíquica de la idea patógena, cuya eliminación se propone como meta.

En los casos donde se puede hablar de un trastorno en la constitución psíquica temprana, los analistas realizarán intervenciones "*per via di porre*". Es decir, en el trabajo conjunto con el niño, se construirán la palabra, el sentido y la metáfora. Eso implica un vínculo transferencial-contratransferencial de simbiosis y dependencia, necesario inicialmente, para luego abrir paso a mayor independencia. De esta manera se favorecerá una construcción del yo y del psiquismo más integrado, que dará como resultado un sujeto capaz de cualificar el incremento de las cantidades que lo invaden, generando cierto

tipo de representación ligadora que apacigüe.

Pensar en la construcción del psiquismo temprano en las consultas por los niños y, especialmente cuando hay fallas en esos tiempos tempranos, refuerza la idea de que la intervención por medio de la palabra, junto al jugar, es primordial. Palabra que organiza, liga, da sentido, simboliza y subjetiviza, ya que tiene la eficacia simbólica que permitirá el reordenamiento representacional y afectivo del psiquismo.

Para finalizar, se vuelve sobre la pregunta de este apartado: *¿Por qué las preguntas por el psiquismo temprano en las primeras consultas?* Porque se parte de la idea que en esos primeros encuentros se buscará construir una historia retrospectiva de los acontecimientos pasados. ¿Qué significa? Que la idea de partida es acerca de un psiquismo que se va estructurando a partir de vivencias que dejan huellas, las cuales se enlazan y reorganizan. También que hay otros que erotizan, dan una imagen de sí, son modelos de identificación e imponen normas e ideales. Que los adultos referentes (en función materna o de sostén, y en función paterna o de corte) le hablan al niño y en esos decires entran en juego el Ello, Yo y Superyó, así como las repeticiones, fantasías, deseos (inconscientes y preconscious), temores e identificaciones. Remitirse a esa historia, a la descripción de situaciones concretas vividas por el niño, la verbalización de fantasías produce mayor comprensión sobre el modo en que ese niño fue investido e identificado por otros.

## Bibliografía

- Bleichmar, S. (1998). *La fundación de lo inconsciente*. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2008). El concepto de neurosis en la infancia a partir de la represión originaria. En *Los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2009). Simbolizaciones de transición: una clínica abierta a lo real. En *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. TOPÍA Editorial.
- Bleichmar, S. (2009a). *Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós Editorial.
- Faimberg, H. (2006). *El telescopaje de generaciones. A la escucha de los lazos narcisistas entre generaciones*. Amorrortu Editorial.
- Freud, S. (2000 [1905]). Sobre psicoterapia. En *Obras Completas, Tomo VII*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2000 [1908]). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas, Tomo IX*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2000 [1914]). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas, Tomo XIV*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2000 [1916-1917]). Conferencia 23. Los caminos de la formación de síntoma. En *Obras Completas, Tomo XVI*. Amorrortu Editores.
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 119, 74-97. Disponible en <https://apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf>
- Lewkowicz, I. (2005). La institución materna, una historización. En Corea, C. & Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido*. Paidós Editorial.

- Mannoni, O. (2001). *La crisis de la adolescencia*. Gedisa Editorial.
- Nussbaum, S. (2009). Identificaciones alienantes y repetición. Una contribución acerca de la transmisión transgeneracional. *Revista Psicoanálisis*, XXXI, 1, 153-166.
- Pistiner de Cortiñas, L. (2012). La mente primitiva y sus transformaciones. En Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA). *La clínica psicoanalítica como observatorio de la época*. Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA), pp. 205-213. (Simposio Anual).
- Ponce de León, E. (2002). Una propuesta interdisciplinaria; psicoanálisis y psicomotricidad en una técnica conjunta para el tratamiento de niños. *Revista Uruguay De Psicoanálisis*, 96, 109-124. Disponible en <http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1633>
- Rojas, M. C. (2008). Psicoanálisis con niños: un enfoque vincular. *Vínculo. Revista do NESME*, 5(1), 37-44. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1394/139412687005.pdf>

ψψψψψψψψ

**\*Sobre la autora:** Licenciada y Profesora en Psicología. Especialista en Psicología Clínica. Magister en Salud Mental. Psicoanalista en Formación (Asociación Psicoanalítica de Córdoba, Argentina). Docente universitaria. Escritora. Supervisora clínica. Se desempeña en consultorio particular.

# Vaiana' y el proceso adolescente

Paula Yruegas Segura\*



## Resumen

En este trabajo se ha querido tomar la película *Vaiana*, de Disney, al modo de un mito, para ilustrar algunos procesos psíquicos inconscientes, deseos reprimidos y conflictos que se ponen en juego en la adolescencia. Basándose en los personajes de *Vaiana*, Maui, Te Fiti, Te Kā y Tala, se ha querido mostrar las complejidades y las vicisitudes presentes en todo proceso adolescente, y como las diferentes escuelas de pensamiento han puesto énfasis en determinados aspectos de la complejidad que encierra.

## Palabras clave

Adolescencia, Exogamización, Identidad, Proyecto Identificadorio, Intersubjetividad

## Introducción

Es sabido que Freud se apoyó en varios mitos clásicos y relatos religiosos como metáforas que le ayudaron en el desarrollo de su teoría psicoanalítica. Edipo, Narciso, Prometeo, Moisés... Freud recurrió a estos mitos para ilustrar los profundos conflictos inconscientes que atraviesan los seres humanos, especialmente en lo que respecta a la sexualidad, el deseo, la culpa y las relaciones familiares. Al utilizar los mitos, Freud

no solo legitimaba su teoría a través de narrativas culturales universales, sino que también buscaba mostrar cómo ciertos conflictos son inherentes a la experiencia humana, repetidos a lo largo de la historia y las culturas, siendo fruto del inconsciente transmitido filogenéticamente. Para Freud, los mitos revelan verdades psicológicas profundas que siguen siendo relevantes para entender el psiquismo humano.

¿Podemos tomar una película al modo de un mito, para ilustrar procesos psíquicos inconscientes, deseos reprimidos y conflictos universales en la experiencia humana? En este trabajo, me gustaría basarme en la película *Vaiana*, de Disney, para explorar su paralelismo con el proceso adolescente.

*Vaiana* es una princesa adolescente, a la que no se le permite salir de su isla. Sin embargo, ella desea explorar lo que hay más allá del arrecife de coral, y ese deseo es cada vez más fuerte.<sup>2</sup>

*Vaiana* está interceptada por la Ley paterna, cuya función la impulsa a la exogamización, es decir, a ir más allá del arrecife de coral. La muchacha tiene un fuerte deseo de abrirse al mundo, de explorar e investigar qué hay más allá. Su padre había sido un explorador cuando era joven y *Vaiana* se identifica con estos valores. Este

1 El título original de esta película es «Moana», habiéndose traducido por «Vaiana» en Europa.

2 En el siguiente apartado, recojo con más detalle el argumento de la película.

deseo de ver que hay más allá de los confines de su isla, es decir, del ámbito familiar, permite la puesta en marcha del proceso adolescente. Por otro lado, la identificación con la madre -que en la cinta aparece simbolizada en la exigencia de la joven de permanecer dentro de la isla, manteniéndose fuertemente vinculada a los emblemas familiares, conservando sus valores, adorando a los mismos dioses, etc.-, retiene a Vaiana en la niñez, limitando su crecimiento personal.

Desde otro punto de vista, siguiendo algunas ideas de Melanie Klein, podríamos plantear que en el drama de Vaiana queda representada una imago materna escindida. Te Fiti es la diosa que trajo vida al océano usando una piedra *pounamu* como su corazón. Si entendemos el corazón de Te Fiti como una alegoría del deseo, podemos ver en este deseo la fuente de la vida (pecho nutricio). Cuando el semidiós Maui roba la piedra *pounamu*, Te Fiti *muere*, convirtiéndose en Te Kā, cuya oscuridad se extiende por el océano, envenenando todo a su paso (pecho destructivo), que Klein equipara en sus últimos trabajos con la envidia primaria. Así, podemos ilustrar esta metáfora con la autoexigencia que observamos en algunos pseudoadolescentes en los que no se ha puesto en marcha el proceso adolescente exogamizador y que permanecen fuertemente vinculados a los ideales familiares.

Por último, el personaje aparentemente secundario de Tala, la abuela de Vaiana, es, desde mi punto de vista, fundamental, ya que representa el impulso vital que, para determinados autores, propulsa nuestro crecimiento, permitiendo a la joven emprender la aventura sobre la que gira toda la historia.

### Argumento de la película

Hace mil años, en la isla de Motunui, en Polinesia, sus habitantes adoraban a la diosa Te Fiti, quien trajo vida al océano usando una piedra *pounamu* como su corazón y fuente de su poder. Maui, un semidiós que cambia de forma con ayuda de un gigantesco anzuelo mágico, robó el corazón para darle a la humanidad el poder de la creación. Sin embargo, tras despojarle de su corazón, Te Fiti se desintegró, y Maui fue atacado por Te Kā, un demonio volcánico que también buscaba el corazón robado. En este ataque, Maui perdió tanto su anzuelo mágico como el corazón de Te Fiti en las profundidades del mar.

Mil años después, el océano elige a la pequeña Vaiana Waialiki, hija de Tui, jefe de Motunui, para devolverle el corazón a Te Fiti, pero Tui lleva a Vaiana de regreso a la orilla, lo que hace que ésta pierda el corazón que le entregó el océano. Durante toda su vida, Tui y su esposa, Sina, intentan mantener a su hija alejada del océano, preparándola para que se convierta en la siguiente jefa de la isla. Sin embargo, dieciséis años después, una plaga azota la isla, matando la vegetación y reduciendo la captura de peces. Para solucionar este problema, Vaiana sugiere ir más allá del arrecife de coral que rodea la isla, para encontrar más peces y averiguar qué está sucediendo, pero Tui se lo prohíbe. Aun así, la joven intenta conquistar el arrecife, pero es dominada por las olas y naufraga, lo que hace que deba regresar

a Motunui, renunciando a su idea de explorar más allá.

En ese momento, Tala, la madre de Tui, le muestra a Vaiana una cueva secreta, repleta de barcos, revelándole así que sus ancestros eran viajeros, hasta que Maui robó el corazón de Te Fiti y el océano dejó de ser seguro. Tala le explica a su nieta que la oscuridad de Te Kā está envenenando la isla, pero que se puede curar si Maui restaurara el corazón de Te Fiti, corazón que la abuela recuperó cuando Vaiana lo perdió y que guardó para ella todos estos años. Esa misma noche, Tala cae fatalmente enferma y, en su lecho de muerte, exhorta a Vaiana a partir para encontrar a Maui.

Tras zarpar en un *camakau* desde la cueva secreta, Vaiana queda atrapada en un tifón y naufraga en una isla donde encuentra a Maui, que desconoce que ha condenado a la humanidad y se jacta de sus logros como semidiós. La joven exige a Maui que devuelva el corazón, pero él se niega y la engaña, dejándola atrapada en una cueva mientras le roba el barco. Sin embargo, Vaiana escapa y se enfrenta a Maui, quien, a regañadientes, deja que ésta se quede en el *camakau*. Por el camino, son atacados por Kakamora, piratas del coco, que también buscan el corazón de Te Fiti, pero Vaiana y Maui consiguen burlarlos. Tras este episodio, Vaiana se da cuenta de que Maui ignora que ya no es un héroe desde que robó el corazón y maldijo al mundo, y lo convence de redimirse devolviéndole el corazón a Te Fiti. Finalmente, Maui accede, pero primero necesita recuperar su anzuelo mágico de Tamatoa, un cangrejo gigante que se encuentra en Lalotai, el Reino de los Monstruos.

Tras vencer a Tamatoa y recuperar el anzuelo de Maui, éste revela a la muchacha que el primer tatuaje se lo ganó cuando sus padres mortales lo abandonaron siendo un bebé, y los dioses, compadeciéndose de él, le otorgaron sus poderes. Después de que Vaiana lo tranquilice, Maui le enseña el arte de navegar, recupera el control de sus poderes y los dos comienzan a acercarse. Por fin, ambos llegan a las inmediaciones de la isla de Te Fiti, pero son atacados por Te Kā. Vaiana se niega a abandonar la misión y, en la lucha, el anzuelo de Maui se daña gravemente. Pero éste no está dispuesto a perder su anzuelo en otro enfrentamiento con Te Kā, y abandona a Vaiana, quien, entre lágrimas, le pide al océano que encuentre a otra persona para restaurar el corazón, perdiendo la esperanza. El océano acepta y se lleva el corazón. Cuando todo parece perdido, el espíritu de Tala se aparece a Vaiana, inspirándola a encontrar su verdadera vocación. Tras este encuentro, la joven recupera el corazón y navega de regreso hacia Te Fiti para enfrentarse a Te Kā. A su vez, Maui regresa tras cambiar de opinión, y lucha contra Te Kā, dándole tiempo a Vaiana para llegar a Te Fiti. Por desgracia, el anzuelo de Maui queda destruido en esa lucha.

Al sortear a Te Kā, Vaiana descubre que Te Fiti ha desaparecido, dándose cuenta de que Te Kā es en realidad Te Fiti, corrompida sin su corazón. Vaiana le pide al océano que despeje un camino para que el monstruo de lava llegue hasta ella, lo que le permite devolverle el corazón de Te Fiti. En ese momento, la diosa restaurada cura al océano y las islas de la

mortífera plaga.

Maui se disculpa con Te Fiti, quien le entrega un nuevo anzuelo mágico, y le da a Moana una nueva embarcación, antes de caer en un sueño profundo y convertirse de nuevo en una montaña. Vaiana se despide de Maui y Te Fiti y regresa a casa, donde se reúne con sus padres. Finalmente, la joven asume su papel de jefa y guía, liderando a su pueblo para que todos puedan nuevamente surcar los mares, como antaño hicieron sus ancestros.

### La salida de la isla

Si entendemos simbólicamente la isla como el mundo de la infancia, o el mundo materno, cuyo papel es fundamental durante los primeros años de vida del niño, podemos pensar como el deseo de Vaiana de abandonar la isla, en la que ha vivido toda su vida, simboliza el paso hacia la exogamia que se da con la eclosión puberal.

«Con el advenimiento de la pubertad comienzan las transformaciones que han de llevar la vida sexual infantil hacia su definitiva constitución normal.» Así comienza Freud (1905) su brillante ensayo *Las metamorfosis de la pubertad*. En él recoge que «en el período de la pubertad se consume uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos para el individuo: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición, tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua. Un número de individuos se queda retrasado en cada una de las estaciones de esta vía de desarrollo que todos deben recorrer. Así, hay personas que nunca superaron la autoridad de los padres y no les retiraron su ternura o lo hicieron solo de modo muy parcial, [...] conservando plenamente su amor infantil mucho más allá de la pubertad.» (ibid. p. 207). Así, el adolescente debe dejar de lado los objetos primarios para poder buscar objetos secundarios, al mismo tiempo que tramita los duelos que acompañan a esta fase de la vida.

Durante la pubertad tiene lugar una confrontación con los padres de la infancia, en la medida en que la adolescencia tumba a los padres del lugar infantil y omnipotente en el cual la latencia los había colocado. En la película, el hallazgo por parte de Vaiana de la cueva oculta que esconde los barcos de sus ancestros, simboliza el desvelamiento de los secretos y limitaciones parentales, propios de la infancia, que contribuyen a la idealización parental. Este descubrimiento es el desenlace del deseo que venía manifestando la joven de descubrir lo que se encuentra más allá de la barrera de coral, como límite que nunca le fue permitido cruzar, y tiene una importancia capital, ya que, con el descubrimiento de estas embarcaciones, se abre la vía que le permitirá encontrar las apoyaturas necesarias para transitar su proceso adolescente.

Peter Blos (1971) nos recuerda que este proceso de desasimiento de la autoridad parental, propio de la adolescencia media, no es inmediato, sino que se produce de manera gradual y a menudo con conflictos emocionales, ya que el adolescente experimenta

tensión entre su necesidad de independencia y el deseo inconsciente de mantener la seguridad que proviene de la autoridad parental. En la película, vemos como Vaiana lucha entre su deseo de explorar y el de ser la hija del jefe que todos esperan de ella. Blos, introduce el concepto de proceso exogámico en relación con la necesidad de los adolescentes de trasladar su objeto de amor y sus relaciones significativas fuera del círculo familiar, lo que implica la búsqueda de vínculos afectivos y sociales más allá de la familia. «El adolescente por fin se desprende de los objetos infantiles de amor, lo que con anterioridad ha tratado de hacer muchas veces. [...] La finalidad de esta ruptura interna con el pasado agita y centra la vida emocional del adolescente; al mismo tiempo esta separación o rompimiento abre nuevos horizontes, nuevas esperanzas y también nuevos miedos.» (Blos, 1971, p.132). El proceso exogámico, característico de la adolescencia, marca la transferencia del objeto libidinal del ámbito familiar a personas fuera del círculo familiar. Este proceso es esencial para la maduración sexual y emocional del individuo, ya que facilita la independencia psíquica del adolescente y su capacidad para establecer relaciones íntimas y sociales con individuos ajenos a la familia. Se traslada la figura omnipotente de los padres al mundo exterior. El adolescente se dirige a la búsqueda de los padres perdidos de la infancia, pero convertidos simbólicamente en objetos exteriores al mundo familiar y esto abre el proceso exogámico.

Desde otro punto de vista, siguiendo a Massimo Recalcati (2015), podríamos entender la dificultad de Vaiana de abandonar su isla natal de Motonui como una representación del *engolfamiento* que el autor recoge en *Las manos de la madre*. Este engolfamiento se refiere a una relación simbiótica entre la madre y el hijo, en la que la primera no es capaz de concebir a su vástago como un ser autónomo con deseos y proyectos propios, sino como una extensión de sí misma. A pesar de que la madre no es propietaria del hijo, actúa como si lo fuera, apropiándose de su existencia en términos emocionales y psicológicos. Como nos recuerda Recalcati, el hijo no es algo que pertenezca a la madre. El hijo siempre está más allá de la madre, está llamado a sustraerse a ese *todo* materno que lo quiere retener. Cuando la madre no respeta esta alteridad irreductible del hijo, es cuando el vínculo materno se convierte en engolfamiento, en una retención que bloquea el acceso del hijo a su propio deseo. En definitiva, la hospitalidad sin propiedad es lo que define a la madre, mientras que la responsabilidad sin propiedad es lo que define al padre.

A su vez, la salida de la isla por parte de Vaiana puede entenderse como una puesta en acto de la función paterna, como un corte simbólico que rompe la fusión madre-hijo, permitiendo la identificación de la joven con la historia identificatoria del padre. El hijo debe separarse del todo materno para encontrar su lugar en el mundo como un sujeto deseante. De este modo, cuando la función paterna se activa, el hijo puede salir del mundo cerrado de la relación madre-hijo y comenzar a establecer relaciones en el mundo externo, abriéndose a otros objetos de deseo y construyendo su propia identidad. La función paterna permite así

al hijo lograr su individuación. La función paterna es una función que no tiene que ver simplemente con la prohibición, sino con el don de permitir que el hijo pueda sustraerse de la órbita materna y acceder a su propio deseo, a su propia existencia como sujeto autónomo. El niño deja de ser una extensión de la madre y se convierte en un individuo separado, capaz de tomar sus propias decisiones, asumir su propia responsabilidad y construir una identidad propia que no depende exclusivamente de la madre. La función paterna no se caracteriza solamente como aquel gesto que prohíbe, que limita, que separa a la madre y a su hijo... también consiste en ser el puente que une al hijo con la vida pública de compromiso y responsabilidad, y guía la vida del hijo más allá del horizonte cerrado de la familia, introduciéndolo en la complejidad del mundo social, operando como propulsor de la emancipación y de la creatividad de sus hijos, donde su prole podrá así encarnar los valores heredados y transmitidos generacionalmente.

De este modo, al abandonar la isla, que simboliza las certezas infantiles de la niñez, Vaiana se enfrenta a un océano desconocido, que estaría representando las incertidumbres de la adolescencia. Como bien recoge Bion (1977), poder tolerar la incertidumbre es lo que permite el crecimiento mental.

### Te Fiti – Te Kā

Como ya he comentado, retomando las puntualizaciones de Melanie Klein sobre el funcionamiento mental, podemos tomar a Te Fiti y Te Kā como una alegoría de la escisión de la imago materna en pecho nutricional y pecho destructivo.

Es común encontrarnos en la clínica con jóvenes (generalmente niñas) que rigen su vida con un altísimo nivel de perfección, el cual comenzaron a desplegar al finalizar la primera infancia y les permitió vivir una *latencia tranquila y apacible*. Sin embargo, al llegar a la pubertad, esta perfección comienza a ser vivida como una exigencia atroz, que atenaza y asfixia, y es en ese momento cuando, finalmente, deciden consultar. Así, al colapsar las defensas, se agrieta la coraza caracterológica del perfeccionismo que obedece al mandato externo y se evidencia el vacío que brama la ausencia de deseo.

Desde mi punto de vista, en la película el deseo está representado por la piedra *pounamu*, que es el corazón de Te Fiti. Este corazón *deseante* es la fuente y el motor de la vida. Sin embargo, tras ser arrebatado el corazón por Maui, la diosa muere, convirtiéndose en un monstruo violento e irracional, que actúa ciegamente llevado por la ira. Así, Te Kā es el monstruo de lava que, a mi modo de ver, simboliza la exigencia feroz que devora y destruye la vida, cuando en el sujeto no tiene cabida el deseo y se mueve obedeciendo ciegamente a los mandatos parentales. O, complementariamente a esta idea, cuando el impulso que parece estar dirigiendo el funcionamiento mental del sujeto está dominado por la envidia que, como bien señaló Melanie Klein, está vinculada a la destructividad y al ataque del objeto, ya que se asienta en la pulsión de muerte.

Para Klein, la envidia destructiva surge en las primeras etapas de la vida del bebé, cuando éste se relaciona con el pecho materno como su primer objeto. En este contexto, el pecho es percibido como la fuente de todo lo bueno: la nutrición, el consuelo y el amor. Sin embargo, simultáneamente, el bebé también experimenta frustración al no poder controlar o poseer completamente su fuente de gratificación, y esta sensación de impotencia frente a un objeto que parece poseer todo lo deseado puede despertar en el niño un intenso sentimiento de envidia. Según los mitos polinesios, la humanidad (el bebé) comienza cuando Te Fiti le da vida a través de su corazón (pecho nutricional). Celoso de esa inagotable fuente de gratificación, Maui le arrebató el corazón a Te Fiti en un intento de controlar su poder, despertando a Te Kā, que simboliza, según este enfoque, la envidia destructiva.

Aunque la envidia destructiva es una parte inherente del desarrollo psíquico temprano, es posible mitigar su impacto a través del desarrollo de la gratitud y el amor. Si el niño puede experimentar suficiente gratificación y seguridad en su relación con la madre, puede desarrollar sentimientos de gratitud por lo que ha recibido. La gratitud actúa como un antídoto contra la envidia destructiva, ya que permite al individuo aceptar lo bueno en el otro sin desear destruirlo. El proceso de integración psíquica que ocurre en la posición depresiva, cuando el niño empieza a reconciliar los aspectos buenos y malos del objeto y del propio yo, es crucial para superar la destructividad de la envidia. A través de este proceso, el sujeto puede aprender a amar de manera más madura, aceptando tanto las limitaciones como las bondades del otro. Gracias al mutuo enriquecimiento y gratitud, los personajes de Vaiana y Maui finalmente logran restituir el corazón a la diosa, neutralizando a la destructiva Te Kā.

Así, siguiendo a Melanie Klein, en la película se ilustra la permanente lucha que se da en el interior de cada sujeto, entre los instintos de vida y muerte, de envidia y reparación, de amor y odio, activos desde el comienzo de la vida.

### Maui

Siguiendo a Meltzer (1998), este personaje representa la modalidad del adolescente omnipotente, que asume un funcionamiento mental maniaco. Son adolescentes que niegan la dependencia con el objeto, rompiendo de esta manera el pacto generacional, atribuyéndose como propias y auto gestadas todas las bondades de los objetos parentales. Representan el triunfo narcisista sobre el amor al objeto. Maui es un semidios que se siente poderoso, autosuficiente y sin límites. Después de robar la piedra, permaneció mil años viviendo solo en una isla, refugiado en la fantasía de ser el salvador del mundo. El adolescente omnipotente es un tipo de joven que se caracteriza por un sentido exagerado de poder y control sobre sí mismo y su entorno, basado en una fantasía de invulnerabilidad e independencia. Al creerse omnipotente, el adolescente niega sus propias limitaciones y su necesidad de apoyo emocional, lo que puede llevarlo a una desconexión con la realidad y con los demás. Como establece Hugo Lerner (2018):

«es usual que el adolescente construya una trinchera identitaria, un búnker en el que se sienta seguro, un albergue que lo resguarde de los fuertes ciclones de la etapa que atraviesa (lo pulsional, lo social, el vacío, etc.). Cuanto más enérgicos sean los vientos, más esfuerzo pondrá para edificar esa trinchera» (p. 83).

Sin embargo, tras robar el corazón de Te Fiti, Maui fue atacado por Te Kā y perdió su anzuelo mágico, sin el cual le resulta imposible cambiar de forma. Tamatoa, un cangrejo gigante, encontró el anzuelo y lo escondió en su guarida. Así, para poder volver a ser un semidios, Maui debe adentrarse en Lalotai, el Reino de los Monstruos, y luchar contra el cangrejo. La omnipotencia, aunque pueda parecer una actitud arrogante o prepotente, tiene función defensiva; al verse a sí mismo como omnipotente, el adolescente evita enfrentarse a aspectos dolorosos de su vida, permitiéndole mantener una sensación de control en un momento en que siente que su mundo interno y externo están en constante cambio. Empero, esta defensa impide al adolescente procesar de manera adecuada sus emociones y desarrollar una verdadera independencia emocional.

A lo largo de la cinta, Maui, que comienza mostrándose soberbio y arrogante, va dejándose conquistar poco a poco por el valor, el compromiso y la lealtad de Vaiana. Cuando confiesa a la muchacha que fue abandonado por sus padres al nacer, se abre una grieta en su coraza que le permite, con la ayuda del apoyo de la joven, comenzar su proceso adolescente para terminar integrándose en la comunidad. A mi modo de ver, tanto Maui como Vaiana representan aspectos del propio funcionamiento psíquico de todo adolescente. Es en la interacción o interjuego de estos dos aspectos donde se produce el crecimiento mental. Después de todo, Maui al sostener un vínculo libidinal con Vaiana, puede confesarle que fue abandonado por sus padres al nacer.

### Tala

Este personaje, aparentemente secundario, es muy relevante, ya que es precisamente la abuela de Vaiana la que anima a la joven a seguir su propio deseo, enfrentándose a los fantasmas de su historia, desafiando la autoridad parental y explorando más allá de los confines de la familia. Ciertamente podemos equiparar el personaje de la abuela con lo que Piera Aulagnier (1977) postula como *princeps* o central en el proceso adolescente, esto es, el proyecto identificador, que implica la construcción activa de nuevos emblemas identificatorios ligados al acceso al registro sociocultural, conformando así un soporte simbólico estructurante en el pasaje transicional a lo extrafamiliar característico del proceso adolescente. Desasirse de la autoridad parental y ganar autonomía e independencia en esta etapa va acompañado de catectizar un futuro en el que poder encontrar un lugar en el entramado social. Sentirse parte de su tiempo y de la cadena generacional, formularse un proyecto de vida, es decir, un proyecto identificador, será el resultado de un arduo trabajo de elaboración, donde se requerirá que el Yo tome a su cargo la producción de los

anhelos identificatorios, en términos de Aulagnier, que le harán posible proyectarse hacia adelante, verse en un tiempo por venir, así como contar con la confianza suficiente para poner manos a la obra y transformar y articular esos anhelos en hechos.

No obstante, el personaje de la abuela admite también otra lectura: cuando Vaiana, hacia el final de la historia, se rinde y le suplica al océano que busque a otra persona para devolver el corazón a Te Fiti, se le aparece el espíritu de Tala y la muchacha, llorando, corre a refugiarse en sus brazos, mientras le confiesa que no ha sido capaz de completar la misión que le había encomendado. Tala, en una actitud profundamente comprensiva, le dice que nunca debió pedirle tanto y que puede regresar a casa, que ella la acompañará. Sin embargo, la joven duda y la abuela, tras confrontarla, le pregunta: «Vaiana, ¿quién eres de verdad?» Está intervención es, desde mi punto de vista, similar a la de un psicoanalista, ya que logra que la joven comience a pensarse con autonomía y pensamiento crítico, saliendo de la posición infantil en la que estaba instalada.

Los adolescentes asumen como tarea psíquica central el trazado de su proyecto identificador, aunque éste sea vacilante. Como establece Rother Hornstein (2003), el adolescente deberá sentir con convicción «[...] “yo soy este” (y no aquel). Sentimiento que procede de la representación de un cuerpo unificado, de la separación y límite entre él mismo y el otro, de un sentimiento de propiedad de sí, de su imagen narcisista, de la identificación con las imágenes, los mandatos y los valores parentales, del sentimiento de pertenencia a una familia, a un grupo, a un pueblo, a una cultura, etc.» (p. 170). Vaiana, en una canción épica, a modo Disney, acepta finalmente quién es, reconciliándose con su pasado, sus padres y su lugar en el mundo, y decide ir ella misma a devolver el corazón a Te Fiti. Por este motivo, en mi opinión, es fundamental el personaje de la anciana, ya que es quien desencadena el proyecto identificador. Así, el proceso identificador (Aulagnier, 1991) y la producción identitaria entrañan tener presente la noción de intersubjetividad y es esta una condición ineludible para agenciarse de una subjetividad más rica. En palabras de Lerner (2018) «agenciarse la sensación de “yo soy”, y la consecuente relación con “yo era” y “yo seré” (o sea, construir su historia), es un trabajo psíquico que se despliega articulado con el mundo» (p. 103).

### Conclusiones

He querido mostrar con este trabajo las complejidades y las vicisitudes presentes en todo proceso adolescente, y como las diferentes escuelas de pensamiento han puesto énfasis en determinados aspectos de la complejidad que encierra.

Retomando la pregunta inicial, sobre si podemos tomar una película al modo de un mito, para ilustrar procesos psíquicos inconscientes, deseos reprimidos y conflictos universales en la experiencia humana, creo haber mostrado como Vaiana, Maui, Te Fiti, Te Kā y Tala dan representatividad a los complejos psíquicos que se ponen en juego en la adolescencia.

**Bibliografía:**

AULAGNIER, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Editores.

\_\_\_\_\_ (1986). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. A. E.

\_\_\_\_\_ (1989). Construir(se) un pasado. *Journal de la Psychoanalyse de L`enfant*, n.7.

BION, W.R. (1977). *Volviendo a pensar*. Paidós.

BLEICHMAR, S. (2010). *La fundación de lo inconsciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Amorrortu Editores.

BLOS, P. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Editorial Joaquín Mortiz.

BRONSTEIN, C. (Ed.) (2015). *La teoría kleiniana. Una perspectiva contemporánea*. Biblioteca Nueva.

FREUD, A. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. Amorrortu Editores, VII.

\_\_\_\_\_ (1909). *La novela familiar de los neuróticos*. A. E., IX.

\_\_\_\_\_ (1923). *La organización genital infantil*. A. E., XIX.

\_\_\_\_\_ (1924). *El sepultamiento del complejo de Edipo*. A. E., XIX.

GRUNIN, J. N. (2008). Proyecto identificador en púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*.

IANNI, G. (2024). Comunicación personal.

KLEIN, M. (1957). *Envidia y gratitud*. Paidós.

LERNER, H. (2018). Adolescencias: identidades agitadas. El tránsito adolescente y las conmociones subjetivas. *Controversias de psicoanálisis de niños y adolescentes*, n. 22.

MELTZER, D., HARRIS, M. (1998). *Adolescentes*. Patia.

RECALCATI, M. (2013). *El complejo de Telémaco*. Anagrama.

\_\_\_\_\_ (2015). *Las manos de la madre*. Anagrama.

\_\_\_\_\_ (2017). *El secreto del hijo*. Anagrama.

ROTHER HORNSTEIN, M.C. (2003). "Identidad y devenir subjetivo", en Lerner, H. (comp.) *Psicoanálisis: cambios y permanencias*. Libros del Zorzal.

SEGAL, H. (1981). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Paidós.

URRIBARRI, R. (1999). Descorriendo el velo sobre el trabajo de la latencia. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis - FEPAL*, v.3, n.1

ψψψψψψψψψψ

**\*Sobre la autora:**

Paula Yruegas Segura es psicóloga, psicoanalista y perito forense.

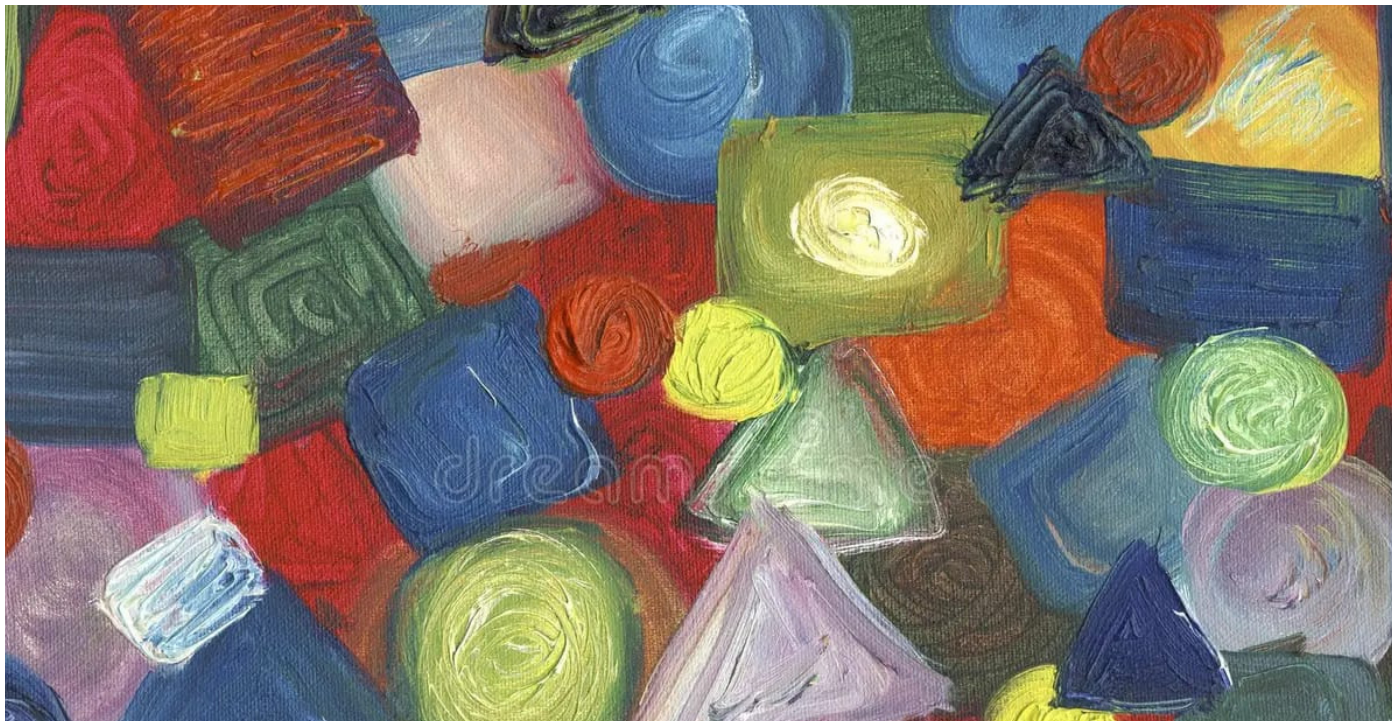
Licenciada en Derecho y Psicología.

Egresada del Máster en Psicoterapia Psicoanalítica en niños, adolescentes y padres, por la Asociación Escuela de Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes (AECPNA) junto a la Universidad Europea Miguel de Cervantes y el Máster en Psicología Legal y Forense por Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Miembro de AECPNA, FEAP y el Instituto de la APM.

# *La construcción del campo clínico: un diagnóstico suficiente<sup>1</sup>*

Juan D. del Olmo\*



## **La delimitación de un campo.**

En el ámbito psicoanalítico, el diagnóstico suscita pasiones encontradas. Por un lado, habitualmente los espacios de supervisión se pueblan de preguntas y conclusiones que radican, en lo esencial, en ubicar al paciente en una categoría nosográfica. La invocación de la tríada *neurosis - psicosis - perversión*, sus subespecies, algunos eufemismos para comportarse de una manera honesta con las presentaciones clínicas contemporáneas sin romper esta clasificación de principios del siglo 20, o una suerte de psicopatología de segundo orden, con cuadros ad hoc, parecerían una respuesta suficiente, como si este acto de nominación revelara un camino diáfano en el tratamiento de la subjetividad.

Contra este uso clarividente del diagnóstico, existe una militancia que lleva algunas décadas al menos en territorio hispanoamericano haciendo pie particularmente en la clínica infantojuvenil, pero no cerrándose en ésta. Una de sus proclamas, “los diagnósticos se escriben con lápiz”, impresiona bastante rica. A diferencia de la tinta pesada y

perenne de ciertos pronunciamientos certificados que presagian un destino ineludible, abre la posibilidad de considerar los padecimientos subjetivos de forma dinámica, incluso transitoria, en construcción, en donde la contingencia puede resultar acontecimiento: la intervención (la provisión ambiental, en términos winnicottianos) oportuna y a tiempo puede, si no modificar el diagnóstico, sí hacerlo con el pronóstico. Si no podemos curar, podemos aliviar.

Quisiera acentuar el foco sobre el acto de la escritura, el acto de evaluar, y llamar así la atención sobre los elementos con los que se cuenta para construir un diagnóstico y una intervención posibles.

Postular que el diagnóstico se construye, conlleva que extraigamos los fenómenos del padecimiento subjetivo de las cosas de la naturaleza, para contemplarlos con los lentes de la cultura, la cual siempre se encuentra localizada histórica y socialmente; observarlos desde una postura más cercana a la apercepción que a la percepción, más cerca de la observación participante que de la pretensión de objetividad. Aún más: la respuesta terapéutica se ve condicionada por la

1 Este artículo forma parte del libro “La clínica con Winnicott 2. La construcción del campo clínico en psicoanálisis”, publicado en 2025 con el sello de Editorial Entreideas.

tecnología y los saberes disponibles, además de las representaciones sociales. Alcanza con recorrer pocas décadas entre mediados del siglo veinte y las que van de este milenio para comprobar y comparar los modos de enfermar, de conceptualizar, explicar y tratar los tipos clínicos en salud mental. Al diagnosticar, construimos el campo clínico, definimos y delimitamos el problema que se volverá el objeto de nuestra atención: qué escucharemos y sobre qué iremos a dedicarnos contando con nuestras herramientas. Configuramos una suerte de campo quirúrgico.

Este elemento de uso hospitalario consiste en una tela con la que se cubre a la persona designada paciente, que posee una abertura claramente recortada que deja al descubierto la zona que será intervenida por el equipo médico. Es, en definitiva, una superficie que esconde y revela al mismo tiempo: enfatiza una parte del cuerpo, la vuelve digna de atención, a la vez que relega, oculta y silencia otras.

La implementación de este campo posee un fundamento sanitario claro: prevenir infecciones e injerencias no deseadas que ensucien el área de trabajo. Ahora, en los terrenos de la subjetividad, ¿resulta posible o incluso beneficioso este aislamiento? ¿No nos vemos confrontados a presentaciones “ensuciadas” por elementos tanto sociales como biológicos, más narrativos y menos fasciculares? El cuerpo mismo, señaló Freud tempranamente a propósito de las parálisis histéricas a diferencia de las orgánicas, está formateado por historias y afectos.

Nuestro campo clínico trata de asir un fenómeno extenso e intenso, a veces de difícil delimitación, lo suficientemente complejo como para ser abordado por miradas y saberes terapéuticos limitados de forma estructural (lo histórico social) y contingente (particularidades de esa atención puntual). La acotada capacidad de respuesta que pueda tener un psicoterapeuta no representa un problema grave, en la medida en que pueda ser consciente de ello e implementar el manejo adecuado y la ampliación del campo clínico con otros que sí puedan, o por lo menos, con otros con quienes poder pensar de una manera más precisa y abarcativa.

### Un diagnóstico suficiente.

La construcción de un diagnóstico suficiente, que no sea una mera etiqueta pero que tampoco prescinda de orientaciones generales que permitan operar, se desarrolla a partir de la configuración de un campo clínico que aloje las sutilezas de la situación que habita quien nos consulta.

En un intento de complejización de nuestros dispositivos de mirada clínica, Fiorini (1993) enumera una serie de áreas, a las que denomina niveles del diagnóstico. Entre ellos, solemos como psicoterapeutas sentirnos más cómodos con los niveles psiquiátrico, psicodinámico, y del vínculo terapéutico. Intentando brindar más densidad a la subjetividad por fuera

de los fenómenos de padecimiento, describe un nivel evolutivo, otro psicosocial, de potenciales de salud, grupal, comunicacional, adaptativo y de la problemática del cuerpo.

Aún con ello, permanecen silenciadas las condiciones en las que se produce el encuentro clínico. No solamente las variables socioeconómicas, generales y personales, sino sobre todo la accesibilidad al posible tratamiento, y la disponibilidad de recursos y dispositivos para poder recibir y sostener al consultante. Estos elementos extienden la mirada por fuera de la evaluación intrasubjetivista e individualista que suele tomarnos al momento de pensar los diagnósticos, y señala la singularidad y los factores materiales y subjetivos intervinientes a partir de los cuales el efector (ya sea un profesional en consultorio privado, o una institución) se predispone a la atención.

Volvamos al eje psicodinámico. En esta arista, cabe ubicar los mecanismos de defensa prevalentes, el estilo de apego como el modo de percibir al otro y relacionarse con él, y el funcionamiento psíquico en tanto características de la elaboración de representaciones y los fenómenos de ligazón y desligazón de afectos, y las vicisitudes pulsionales. Varios autores, a la sazón Klein, Bion, Balint, Killingmo y Winnicott, describen cada uno en su lenguaje una dicotomía funcional antes que estructural entre modalidades neurotípicas y otras más primarias, básicas, en las que se juega la consistencia narcisista. Modalidad que no encaja, necesariamente, en el territorio de lo psicótico. Uno de los puntos interesantes de esta perspectiva radica en que propone una existencia no excluyente de ambos planos, sino prevalencias dinámicas y contextuales. Así, leemos en Killingmo una modificación en el procesamiento psíquico, a la cual denomina punto de giro estructural, cuando el aparato psíquico es sometido a arduas exigencias de elaboración, al borde de lo traumático.<sup>2</sup>

Hacia 1962, Winnicott presenta en la Sociedad Británica de Psicoanálisis su (hermosísimo) artículo *The aims of psycho-analytical treatment*, traducido al español como *Los designios del tratamiento psicoanalítico* o *Los fines del tratamiento psicoanalítico*. Allí brinda su perspectiva sobre la posición del analista, la función de la interpretación en la práctica, y algunos elementos para diferenciar y decidir si la situación clínica que llega a consulta amerita un análisis estándar o uno modificado. El psicoanálisis cuenta con antecedentes de largas discusiones en sus primeros y no tan primeros tiempos respecto de los criterios de analizabilidad y la selección de candidatos de analizantes (en ciertos ámbitos, aún actuales). Inicialmente, Freud había ubicado una población específica (un diagnóstico específico) como la destinataria de su flamante dispositivo: personas adultas neuróticas, que pudieran pagar el tratamiento; es decir, burguesas. En pocos años y con la colaboración de otros pensadores, estas fronteras se expandieron con la incorporación de nuevos encuadres y avances teóricos y técnicos sobre

2 Para un desarrollo más amplio sobre este tópico, puede recurrirse al artículo “La falla, la falta y el vacío: estatutos clínicos en Winnicott, Balint y Killingmo” (del Olmo, 2020).

otros tipos clínicos y escenarios.

Este Winnicott de 1962 extiende el campo de acción de la práctica analítica hacia algunas presentaciones que requieren un manejo diferente al de las neurosis. Destaca las siguientes:

1) la *pregnancia del miedo a la locura* en el cuadro: es decir, situaciones en las que aparece con toda urgencia la inminencia del derrumbe del self o del desbancamiento del yo;

2) *un self falso que se ha vuelto exitoso*, una vida en la cual la sumisión a las injerencias exteriores ha ahogado las mociones personales y ha estereotipado los modos de relación, conservando una estabilidad del self en desmedro de la creatividad y la espontaneidad, con el consecuente empobrecimiento de experiencias;

3) la presencia de *una tendencia antisocial*, como reivindicación opaca y difusa por la injuria que uno ha padecido, tal como la sustracción de cuidados y bienestar por parte de otro, asimétrico, que ha descuidado activamente;

4) *una disociación entre el mundo exterior y el interno*, con la ausencia de una instancia intermedia que los dialectice y permita el juego de *crear lo dado*;

5) *la dominancia de una figura parental enferma*. Un enunciado sumamente intrigante. ¿Se refiere Winnicott a la figura parental objetiva, exterior, que se encuentra atravesando alguna enfermedad física o un padecimiento psíquico? ¿Se refiere al campo de las representaciones, las figuras parentales internalizadas, las imagos paterna y materna? ¿Cuál sería el índice de salud, qué sería lo enfermo en este caso: la huella de la disponibilidad afectiva? ¿Estará haciendo referencia a la cualidad facilitadora u obstaculizadora del ambiente, ya sea real o internalizado (representado, fantaseado)? ¿Un prolegómeno de lo que Green retomaría luego como el complejo de la madre muerta?

Ninguno de los elementos de esta serie representa un diagnóstico psicopatológico estructural. Sería interesante producir una estadística, al menos personal, que pueda discernir cuántas de las consultas que recibimos involucran un tipo nosográfico; cuántas, avatares de la construcción de lo que podríamos llamar posición subjetiva, personalidad, carácter, forma de vivir y hacer las cosas (sobre todo cuando la extensión de algunas categorías, como “la histérica” o “el obsesivo”, vienen a designar esta relación con el Otro, antes que cuadros de sufrimiento como los retratados por Freud); y cuántas, eventos, hitos biográficos y crisis vitales.

*En Objetos transicionales y fenómenos transicionales*, Winnicott brinda una definición negativa, brevísima y contundente, del concepto de madre suficientemente buena: esta madre es la que no es demasiado persecutoria ni demasiado intrusiva. Con esa medida del *no demasiado*, casi a ojo como si remitiera a una receta de cocina basada en el conocimiento empático y experiencial, se va tejiendo el entrevero de la provisión y la frustración, ambas facilitadoras del desarrollo emocional primitivo. Con su claridad

meridiana, Winnicott afirma que la adaptación perfecta se parece a la magia, volviendo al otro poco más que una alucinación para el infans. La frustración mediatizada por una falla ambiental medida contribuye al fortalecimiento del principio de realidad, e incluso al desarrollo del cuidado autónomo.

Hacer un uso suficiente del diagnóstico podría pensarse en al menos dos líneas: la primera, el diagnóstico no debería resultar una sentencia ontológica, y en tanto tal, persecutoria. En segundo término, para hacer del diagnóstico un campo clínico necesitamos complejizar la pregunta para que no pueda ser respondida solamente con un adjetivo o atributo, sino a través de una situación: una situación de la cual el terapeuta forma parte.

Resaltemos: un diagnóstico suficiente no se cierra en una definición; se abre a una escena.

### La escena.

Casi como un axioma, la afirmación “el diagnóstico es en transferencia” nos aproxima al método de investigación previamente mencionado: la observación participante.

La conceptualización freudiana de la transferencia como la reedición de mociones infantiles sobre la figura del tratante, señala que esta dinámica funciona simultáneamente como motor y resistencia al tratamiento. Esta actualización, refiere Klein, atañe también a conflictos y ansiedades de los modos en los que se ha atravesado por las posiciones esquizoparanoide y depresiva. Con Winnicott, nos encontramos con que estas mociones proyectadas y estos conflictos no se refieren únicamente a la dimensión del deseo en la problemática edípica: incluyen a las necesidades del yo, a las condiciones para la funcionalidad para dicha instancia psíquica y para el asentamiento de la vivencia de ser. Las vicisitudes de la dependencia.

El territorio de la transferencia se extiende más allá de la elucidación de un pasado reprimido que se repite, al cual se desentierra con interpretaciones y construcciones. Quienes vinieron después de Freud, observaron con suma atención las sutilezas y los detalles en el camino de la constitución subjetiva, algo que el pionero austriaco daba por logrado. Con sus contribuciones, contemplaron y abordaron procesos de subjetivación no siempre suficientes. En estas situaciones, se vuelve imprescindible que el analista incorpore algunos elementos en su caja de herramientas que involucren su presencia en los tres registros: simbólica, imaginaria y real.

A partir de esas reflexiones, la participación del analista en la escena de tratamiento ya no resulta inocua para la actualización de las problemáticas de la situación clínica que se despliegan en función del consentimiento y de la disponibilidad del analista a recibirlas y soportarlas, en la vertiente de hacer de soporte y en la de tolerarlas: es decir, para la configuración de la transferencia. Durante una conversación, un colega me dijo que la contratransferencia precede a la transferencia.

Entendiendo a la primera en un sentido amplio que incluya el deseo de *estar analista*, estaría de acuerdo.

Una vieja discusión promovida por Freud tomaba como elementos del campo artístico: la vía de porre y la vía de levare como modos de intervención han conducido a un distanciamiento no exento de tinte moral, más académico que clínico, entre la práctica denominada sugestiva y la interpretativa. De acuerdo con el segundo modelo, el analista escultor – en otras ocasiones, asimilado al oficio de arqueólogo – descubre la forma subyacente bajo las capas del mármol, proponiéndose como un traductor objetivo de un saber inconsciente del paciente. En el primer caso, el analista pintor maquilla al yo, adiciona, se ofrece como fuente de saber. Esta diferencia llevó a consecuencias institucionales durante el siglo XX, confirmando una ortodoxia del corpus psicoanalítico

y una discriminación de los analistas migrados hacia Estados Unidos, quienes fueron identificados como parte de una escuela que incluso perdió la referencia al psicoanálisis en su propio nombre: la Ego Psychology (Psicología del yo).

También podemos incluir una tercera opción, más contemporánea: el analista garabateador, el que recibe y atestigua la moción subjetiva y la acompaña en una construcción colaborativa de figurabilidad de aquello inconsciente a causa de represión o por no inscripción. La pretensión de objetividad y del locus de saber quedan en segundo plano, y se resalta la importancia de la producción subjetiva en ese *espacio entre* paciente y terapeuta (la superposición de zonas de juego, en palabras de Winnicott): espacio del descubrimiento y de la creación.

## Referencias bibliográficas

**del Olmo, J. D.** (2022): La falla, la falta y el vacío: estatutos clínicos en Winnicott, Balint y Killingmo. En *La clínica con Winnicott. Elementos para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires, Ed. Entreideas.

**del Olmo, J. D.** (2025): *La clínica con Winnicott 2. La construcción del campo clínico en psicoanálisis*. Buenos Aires, Ed. Entreideas.

**Fiorini, H.** (1993): Diferentes niveles del diagnóstico. En *Estructuras y abordajes en psicoterapia psicoanalítica*. Buenos Aires, Nueva Visión.

**Winnicott, D. W.** (1962): Los fines del tratamiento psicoanalítico. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires, Paidós.

**Winnicott, D. W.** (1953): Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa.

ψψψψψψψψ

## \*Sobre el autor:

Juan D. del Olmo. Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Psicología Clínica (Ministerio de Salud – República Argentina). Diplomado en Clínica Psicoanalítica Contemporánea (Universidad Abierta Interamericana). Psicólogo de planta de la Sala de Internación de Salud Mental del Hospital General de Agudos Dr. E. Tornú – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autor de los libros *La clínica con Winnicott. Elementos para un psicoanálisis contemporáneo* (2022), y *La clínica con Winnicott 2. La construcción del campo clínico en psicoanálisis* (2025), ambos por Editorial Entreideas.

## Padres e Hijos

# *Padres e hijos entre pantallas. II Jornadas de puertas abiertas. Centro Hans\**

*R. Mallo, A. Matallanos y S. Pozuelo\*\**



*Autora: R. Mallo*

### Introducción

Las Jornadas de Puertas Abiertas<sup>1</sup> “Padres e hijos entre pantallas” son un espacio de encuentro y reflexión dedicado al uso y al impacto de las tecnologías en la infancia y adolescencia.

Lo que aquí presentamos<sup>2</sup> no pretende ser una transcripción literal, sino una síntesis de las ideas principales que surgieron en este diálogo, con el deseo de mantener vivo el espíritu de intercambio y apertura que caracteriza a nuestras jornadas.

<sup>1</sup> En esta jornada contamos con la participación de Ángela Matallanos como invitada, junto con dos miembros del equipo del Centro Hans (AECPPNA), Soledad Pozuelo y Rocío Mallo, quienes abordaron el tema desde perspectivas complementarias y enriquecedoras.

<sup>2</sup> La jornada se desarrolló en cuatro momentos: en primer lugar, Rocío Mallo abrió el encuentro destacando la relevancia del juego en el desarrollo infantil; posteriormente, Ángela Matallanos compartió un relato en primera persona que puso de relieve las consecuencias de la ausencia de figuras parentales en un joven; en tercer lugar, Soledad Pozuelo planteó la crisis del lenguaje y la palabra en la era digital. Finalmente, se cerró el encuentro con un intercambio y debate entre público y ponentes.

## Jugar en la infancia tiene un papel relevante en el desarrollo del niño.

Por Rocío Mallo

El ser humano es, por naturaleza, un ser gregario. Convive con otros semejantes, vitales para su existencia. En la compañía de esos semejantes encuentra un sentido. Lo colectivo lo sostiene y lo hace posible.

Para empezar, todo ser humano nace en otro cuerpo que lo origina, un cuerpo que nunca es el propio; de este modo, nadie puede existir sin esa experiencia originaria. Así, los lazos del parentesco delimitan un lugar de pertenencia: la familia, ese conjunto de ascendientes y descendientes afines a un linaje.

Organizada verticalmente, ordena y delimita a través de lo generacional. Una generación concibe a la siguiente, aquella que hará con lo heredado, algo nuevo y diferente. Este es el devenir fundante del acontecimiento entre generaciones. Es por esto que afirmamos que no hay constitución subjetiva sin lazo social.

Cito a José Ramón Ubieto (2019): *“La realidad digital, materializada en internet, es un conjunto abierto sin límite aparente, organizado de manera horizontal a partir de sus múltiples nodos de conexión. Un conjunto que no admite su colectivización, ni necesita, por tanto, de un ideal compartido. Le basta con un objeto conectado y con los algoritmos necesarios para que cada uno encuentre allí su lugar. Aquí no se requiere que los cuerpos se agrupen juntos”* (p.35).

La tecnología e internet han brindado grandes posibilidades de comunicación e información. No obstante, funcionan de un modo particular que dista mucho de lo genuinamente humano. En la red, no hay jerarquía, linaje, ascendientes y descendientes; no existe el grupo de pertenencia originado por el parentesco. Allí uno puede encontrar su lugar y conectarse junto a otros sin la necesidad de que exista un ideal compartido, como siempre ha existido en las familias.

### ¿Qué implica esto para nuestros niños y adolescentes?

Vivimos en una realidad en constante transformación: la de los avances tecnológicos que se suceden con rapidez y cambian nuestras rutinas y costumbres. Observamos estas modificaciones en las familias, en los modelos de crianza, en las formas de comunicación y de relación. Nos preguntamos qué implican estos cambios mediados por la tecnología para la subjetividad humana y que efectos tendrán dada la velocidad con la que se producen.

**¿Puede la tecnología sustituir la presencia del otro?  
¿Será posible transformar la naturaleza gregaria del ser humano?**

En internet, los múltiples perfiles en diferentes redes sociales se acumulan: ya no basta con tener un perfil o una aplicación, hay que tenerlas todas. No solo los adolescentes las usan, también los adultos; en realidad ellos las usaron primero; Gmail, Teams, WhatsApp, Youtube, LinkedIn, X (Twitter), Facebook, TikTok, BeReal, Instagram, son algunas de ellas.

Los jóvenes de nuestro tiempo prefieren chatear por WhatsApp a llamar por teléfono. Jugar en línea, ver películas o estudiar conectados a través de plataformas digitales como Discord. Hacen lo mismo, pero en la distancia, cada uno desde su habitación. Dichos artilugios digitales, sustituyen el encuentro y la presencia.

Ya no es necesario salir de casa ni acordar un encuentro para verse y compartir con otros. Ahora en lugar de quedar físicamente y encontrarse en grupo y con el cuerpo en lo presencial, interactúan mediante lo digital. Ven y son vistos a través de sus publicaciones en redes sociales y es así cómo se sienten reconocidos por otros a medida que aumentan los likes. Si no obtienen likes, caen en un gran vacío difícil de soportar.

La industria es voraz y la tecnología también se dirige a los más pequeños de modo que ya existen apps y software para cubrir cualquier eventualidad al respecto de la infancia. En la adolescencia, la rentabilidad llega de la mano de los videojuegos o la publicidad.

Lo tecnológico y virtual se instala en la crianza como aliado que atiende a las necesidades del sueño, la alimentación, la educación, el ocio, etc. Se diseñan artefactos que mecén cunas y carros, dispositivos y máquinas que enseñan palabras e incluso distintos idiomas, aplicaciones y métodos de control parental que se activan a golpe de clic, cámaras de videovigilancia que permiten observar a los hijos sin estar presentes. Incluso los juguetes se transforman en objetos pedagógicos, desvirtuando por completo el significado del juego. Éstos se venden bajo el eslogan de: *“Juguetes que fomentan el conocimiento por su valor pedagógico, lúdico y estético”, “Fomentan la imaginación”, “Fomentan la creatividad”*.

### Pero ¿Qué es realmente un juguete? ¿Qué significa jugar?

En la infancia y adolescencia, jugar no solo es ocio. Jugar es algo fundamental para el psiquismo, especialmente de los más pequeños. Jugar es preguntar, investigar, fantasear, experimentar. *“Jugar es una experiencia placentera que despierta la diversidad encantada de la ficción y los mundos imaginarios de la infancia en escena”* nos dice Esteban Levín (2018) (p.72).

El juego permite a los niños elaborar la realidad más dura de la vida -las pérdidas, la muerte, el desencuentro-. Es también una forma de separarse del adulto y tomar conciencia de lo propio, es cuestionar la realidad.

Los niños inventan la realidad jugando, al mismo tiempo que el jugar instituye lo infantil como espacio

generador del deseo y articulador del pensamiento. En la actualidad se ha invertido claramente esta situación: el juguete pasa a ser sujeto del juego, está activo y el niño ocupa el lugar de objeto pasivo, permanece estático como mero espectador del juguete. El juguete capta la curiosidad del niño, pero no le permite, descubrirla, crearla, re-crearla, ni tampoco ejercitarla. Limita lo simbólico e imaginario. Luego ocurrirá lo mismo con el objeto pantalla.

Jugar es una herramienta clave en la infancia puesto que permite subjetivar escenas, pasando de ser el objeto pasivo de las mismas a vivirlas de forma activa. Todos los niños acuden al médico que los examina y vacuna, jugar a ser médico puede ser una forma de elaborar dicha experiencia traumática. Jugar es representar un como si, la imagen de lo representado e imitado, hay un placer en el hacer, en producir efecto y sonido. Jugar implica actuar lo fantaseado, eso calma. (Levín, E. 2018).

La puesta en escena de la representación termina por redimir la materia al recrearla sin darse cuenta en algo nuevo. Como ocurre en “La mazorca que se transforma en muñeca”, un ejemplo que les contaré a continuación. Esta es una forma de dar rienda suelta a las imágenes propias, frecuente en la infancia. Así, los niños, crean fantasías imposibles e inconclusas, lidian y juegan con lo real. Poder jugar, re-crear, reflexionar y transformar, les permite aprehender.

En palabras de Esteban Levín, mirar a través de una pantalla o interactuar con la misma, no es jugar el deseo oculto de ser otro, ni el funcionamiento espontáneo de la representación y mucho menos, poner el cuerpo en escena para qué en ese escenario, una imagen en acto suceda como acontecimiento deseante.

El ejemplo de “La mazorca que se transforma en muñeca”, nace de un recuerdo de mi infancia. Una niña piensa en una muñeca. Es verano, está en un campo de maíz acompañada de sus abuelos que lo cultivan. Observa que algunas mazorcas de maíz tienen pelo en la parte superior, y de pronto identifica una muñeca (una representación) que además lleva ropa (las hojas verdes que la recubren).

En esta operación simbólica se ponen en escena varios saberes. La niña sabe que la mazorca no es una muñeca, su belleza reside precisamente en lo que no es, en la capacidad de denegar la realidad para crear otra. Al mismo tiempo construye otro saber, anticipando un personaje imaginario donde no lo hay. Puede transformarla en muñeca porque tiene un saber acerca de las muñecas (muchas tienen pelo y van vestidas). Pero no es una copia fiel, en realidad eso no importa, lo que realmente importa es su función. A la mazorca-muñeca se la puede nombrar, abrazar, hablar, cuidar. Con esta mazorca-muñeca se puede ejercer de madre, padre. Y con todo esto la niña pone el cuerpo en escena, construye una ficción y narra una historia.

La esencia de la experiencia infantil ocurre justamente cuando el niño al usar el objeto, lo construye y lo

inventa. En la experiencia el niño existe.

No obstante, uno podría preguntarse ¿Qué atrae de los videojuegos? Los niños y adolescentes se sienten muy atraídos por los videojuegos. Lo preponderante y atrayente en ellos es el poder: los chicos juegan a ser y tener los poderes y atributos de la imagen, que por supuesto, siempre termina siendo más poderosa.

Es un mundo relativamente anónimo sin responsabilidades ni límites, no importa cuál sea el acontecimiento porque en la red todo es igual. La imagen del cuerpo se desprende del esquema corporal, de su anclaje en él. Delante de la pantalla se olvida el cuerpo, lo motriz no existe. Piensan y experimentan en imágenes. Ya es un hecho que los más jóvenes conversan a través de sus chats intercambiando imágenes, sin mediar palabra alguna.

Los videojuegos están diseñados por la industria, quién busca enriquecerse. Éstos proporcionan la inmediatez del éxito y la recompensa, dos factores que aumentan la dependencia. Además, también proporcionan escenarios y fantasías donde recrear la realidad y tratando de obtener representaciones de ellos mismos. Y de aquello que inquieta y preocupa (muerte, sexualidad, la relación con los iguales, o los padres).

Bajo el anonimato de lo digital, existe menos censura de lo moral ¿Dónde quedan el pudor y la vergüenza? Jóvenes y adultos se permiten decir lo que en el cuerpo a cuerpo censuran. Es de este modo como el odio encuentra una vía de descarga directa a través de lo virtual.

### ***Consecuencias de la ausencia de figuras parentales. Un relato en primera persona.***

Por Angela Matallanos

Me gustaría señalar algunas situaciones de la vida cotidiana que entiendo influyen en el desarrollo de los niños:

Paseando por la calle observo en una cafetería a una madre amamantando a su hijo. Me conmueve pensar que puede ser un acto cotidiano y que ambos pueden disfrutar de ese momento en distintos lugares, no solo en casa. Sin embargo, me doy cuenta que la madre mira el móvil mientras el bebé come y enseguida vienen a mi mente los casos de los chicos del centro en el que trabajo y que comparten diagnósticos como “Trastorno del vínculo”. Me pregunto si empieza aquí, si este es el origen de esas dificultades, ya que la madre no mira a su bebé con calma ni participa de ese rato “juntos” mirándose, comunicándose... acompañándolo con su disponible presencia. No hace demasiado tiempo este momento era considerado un tiempo íntimo entre los dos que sentaba las bases de las primeras relaciones objetales del bebé.

Continuo mi camino por la calle y otra mamá pasea

con su hijo, de unos dos años, sentado en la sillita, la madre mantiene una conversación por móvil en la que, con una elevada intensidad, discute con su interlocutor. Se reconocen en la madre tonos de rabia y enfado que seguramente su hijo escucha... Me pregunto ¿cómo lo vivirá el niño?...

Una tercera madre lleva a su hijo en el carrito y en el manillar hay un soporte de móvil... ¡para el niño!! Veo que no despega sus ojos del teléfono sin fijarse en lo que le rodea.

También en el metro viajan padres con auriculares y a su lado niños de unos 4 años se entretiene mirando el móvil.

Incluso he llegado a descubrir a un niño columpiándose en el parque con el móvil en la mano, si el padre se lo quita el niño se pone a llorar, entonces el padre se lo devuelve.

Pero si me pongo en el lugar de un niño ... puedo pensar *“que eso que sostiene mi madre o mi padre en la mano debe ser muy importante si tienen que mirarlo todo el tiempo: cuando me da de comer, me acuna, me lleva al parque... Y les hace enfadar o se ponen tristes si hablan a través de él... otras veces también se ríen cuando lo miran... Y no solo ellos... si me fijo en los adultos todos van por la calle mirando esos artilugios hablándoles o escuchando...”*

*“Cuando me hago mayor -tengo 8 o 9 años- me dan uno... ¡qué importante y mayor me siento! ¡Yo también puedo hacer lo que hacen los adultos! Por eso siempre lo llevo conmigo y me siento mal si me lo castigan o me lo quitan... Veo cosas que me sugieren mis amigos o sus hermanos mayores y que no entiendo... chicos y chicas pegándose o besándose... ¡qué raro! A veces me asusta...”*

*“A los 12-13 años me doy cuenta que le puedo consultar todo y cuando me siento mal me dice qué tengo que hacer para solucionarlo... A veces me parecen soluciones algo radicales, pero todo el mundo lo hace, así que no debe estar equivocado... Mis padres también lo miran cuando no saben algo y se quedan tranquilos...”*

*“Tengo 15-16 años y un montón de amigos en el móvil, se ha convertido en la parte más importante de mi vida... Acepto a los contactos que me solicitan mirando bien quien son... ¡no me dejo engañar! (eso creen). Salgo con chicos o chicas y hago esas cosas (sexo, relaciones tóxicas...) que veía cuando era más pequeño/a... pero no me acabo de sentir bien...”*

*“Y cuando me siento mal veo a gente que dice que se ha hecho cortes en los brazos y en las piernas y aseguran que se sienten mejor después... leo que si me corto me sentiré mejor porque sacaré mi angustia y que es mejor hacerse daño por fuera que por dentro”.*

*“También veo fotos de chicas y de chicos con cuerpazos... ¡y yo no soy así! Internet dice que si cuento las calorías adelgazaré... o si hago deporte todos los días... o si como proteínas... o superalimentos... o si me opero.... O si me hago un piercing o un tatuaje... ¡!!Si*

*hago todo esto seré feliz...!!!”*

*“Pero me siento mal y nadie me escucha... no le puedo decir a nadie cómo me siento de verdad... nadie está a mi lado realmente... nadie se para... nadie me mira... Yo tampoco lo cuento, prefiero preguntar a las redes, pero he probado de todo y nada me sirve...”*

*“Me siento tremendamente solo y no me fío de los adultos porque ellos han confiado en el móvil y no me han explicado para qué sirve ni cómo usarlo.... He basado mi vida en el móvil y ahora... ¿qué?”*

En mi trabajo con adolescentes desde hace más de 20 años en Centros de Reforma y Protección he observado este vacío con el que veo que llegan los jóvenes -además del que les toca por su propio proceso de crecimiento-. Un vacío que podría aliviarse si -socialmente- se favoreciera un uso racional del móvil y el adulto ocupara el lugar de referencia y autoridad que le corresponde.

La adolescencia se caracteriza, según Anna María Nicolò, por ser un proceso organizativo, donde el cuerpo y sus cambios asumen una vital importancia. Aceptar la novedad de un cuerpo distinto y sexuado, integrar naturalmente la agresividad y reestructurar la propia identidad, constituyen las tareas evolutivas de esta difícil edad. A lo que hay que añadir el duelo por la etapa que queda atrás: la infancia.

En la actualidad, somos testigos de una epidemia de patologías muy relacionadas con el cuerpo de los adolescentes como los trastornos alimentarios en todas sus formas, autolesiones, etc. en las que se incluye el uso de internet como escenario en el que se pone en juego el propio cuerpo y el del otro, a nivel virtual. Esto se observa especialmente en los videojuegos, chats, blogs... donde no hay un intercambio real y personal sino distante, evitándose así la angustia de ser y de relacionarse con el otro.

Es, en este espacio virtual, donde parece crearse una especie de refugio psíquico frente a la ansiedad, el dolor y la angustia que provoca el proceso de crecer. Tomando prestado el concepto de John Steiner en su libro “Refugios psíquicos” menciona que “un refugio psíquico le da al sujeto un área donde reina una calma relativa, que le protege de la tensión que siente cada vez que alguien (el terapeuta) establece con él un contacto significativo vivido como amenazador. Si esta necesidad (de retraerse) se instala de forma habitual, excesiva e indiferenciada impide el desarrollo y el crecimiento”... “El alivio que produce el refugio se consigue a costa de quedar aislado y estancado”... “Las personas se aferran a él, pues les parece que hacerlo es preferible a tener que sentir estados de ánimo aún peores, ya que creen que son su única alternativa”.

Esta definición me hace pensar que encaja exactamente con la tecnología, el refugio psíquico que facilita Internet puede provocar el encuentro de los jóvenes con aspectos perversos y psicóticos, sin que los adultos sean conscientes de lo que puede impactar en la mente de los niños. Es un lugar para refugiarse de lo peor y de lo mejor sin capacidad o posibilidad de

poder compartirlo con un yo estructurado ya que aún no lo han adquirido.

Como ejemplo mencionaré que hace unos años en Japón 1 millón de adolescentes permanecían encerrados en casa consumiendo internet, los denominados Hikikomori. Sus padres buscaban ayuda porque estos chicos habían abandonado el colegio y se habían escondido durante meses, algunas veces años, en su habitación detrás de la pantalla de un ordenador. En general, los jóvenes pertenecían a familias de clase media, casi todos hombres, y la edad promedio de este retiro voluntario era de 15 años.

Esta situación puede sonar exagerada en nuestra sociedad occidental, pero como he comentado en los “síntomas” que observo en los adolescentes más cercanos se aprecia con claridad el aislamiento, el impacto y la influencia de las redes sociales en su vida cotidiana.

Un ejemplo más de esta influencia en el cuerpo de los adolescentes, la advertí hace dos años cuando ingresaban en el Centro de Protección niñas sobre los 15-16 años que mostraban un síntoma recurrente: los cortes, generalmente en los brazos. Al profundizar en las entrevistas todas verbalizaban un malestar interno parecido que se aliviaba -según decían- con esa conducta. Sin embargo, no podían describir el origen de su angustia, ni la asociaban con nada concreto... En mi opinión eran síntomas copiados relacionados con la gestión de la separación, de ser uno mismo, que la pantalla no soluciona, sino que provoca el aumento de ansiedad.

También los síntomas de TCA, en la consulta privada, mostraban formas de respuesta parecida y formas idénticas de gestionar la angustia, con un lenguaje común que no explicaba nada en concreto.

Este lenguaje “profesional”, en el aspecto psicológico, me sugería que uniformaba estilos de sentir y les permitía compartir un espacio común: el malestar interno como signo de identidad. Formas comunes sobre todo de hablar o referirse a estados psicológicos y mentales... como una forma de globalización de lo emocional que los hacía y hace sentirse parte de algo, un grupo, una comunidad... al final, una identidad.

*Viñeta: Recuerdo una joven que me decía... “¿sabes? Hay momentos en los que me disocio...” Yo le preguntaba ¿qué significa eso para ti? Ella respondía ofendida... ¿cómo para mí? Pues lo que es... que te quedas como ida... Pero no profundizaba más en sus palabras ni en sus sentimientos...*

Con esta globalización emocional, que les ofrece una gran seguridad, se pierde la forma de individuarse, de desarrollar la creatividad, de soñar, de realizar proyectos, de compartir juegos, música...

Respecto a las relaciones afectivas entre ellos destaca el elevado número de relaciones tóxicas basadas en lo que han visto en Internet, dando por hecho que son relaciones “normales”. El cuerpo entra en escena, de nuevo, como un proveedor de gratificación física -para sentirse bien- no como un elemento de compartir

afecto, de acompañarse...

*Viñeta: Una joven llegó al centro con una conducta sexual exacerbada muy difícil de atenuar... en la evaluación verbalizó haber visto contenido pornográfico en el ordenador de su padre cuando era pequeña. Es obvio que el impacto que le causó y su necesidad de afecto provocó que buscara relaciones sexuales de manera compulsiva en internet, donde nunca repetía con la misma persona. No había encuentro con el otro...*

Otro aspecto importante que se ha observado en la clínica actual son las dificultades que viven los adolescentes respecto a su identidad sexual. Neri Daurella señala en un artículo que en Estados Unidos han pasado de tener una sola Clínica de Género en 2007 a 600 en 2022. Y Eileen Wieland asegura que las familias están perdiendo su función de contención emocional, los vínculos no son tan seguros y los adolescentes buscan refugio en las redes porque les ofrecen grupos de pertenencia, prometiéndoles la felicidad por la vía de la autodeterminación del sexo/género.

Esta promesa de felicidad las he observado también en las autolesiones, los TCAs, etc. que acaba convirtiéndose en una exigencia, un imperativo social o la obligación de ser feliz que los adolescentes, obviamente, no pueden sostener ni tampoco cuestionar.

En el fondo, son promesas de ese gran Mercado que es Internet donde los niños y jóvenes no son capaces aún de distinguir lo que es auténtico y/o lo que ayuda, de lo que es falso... porque no tiene edad ni capacidades internas para ello y porque los adultos no están cerca para explicarlo.

Consecuentemente, la tecnología en el momento actual ha favorecido el aumento de enfermedades mentales en la adolescencia. Y ha empeorado la funcionalidad del joven en el ejercicio de su libertad, por la ausencia de un criterio adulto referente, lo que provoca una gran vulnerabilidad en los jóvenes.

Pienso en la tecnología como un hilo conductor que propaga una nueva “folie a deux” (locura de dos) que en este caso contagia a la sociedad entera. ¿Acercará el móvil a un estado psicótico a los adolescentes? ¿Cuál será el efecto a posteriori de este adoctrinamiento tecnológico?

En la Folie à Deux las personas que la sufren no interactúan con otras personas o lo hacen en muy pocas ocasiones, es decir, hay un alto nivel de aislamiento social y la dependencia emocional también es un factor muy importante. Cuando se da la confluencia entre ambos, se comparten los síntomas, las emociones, los sentimientos de la otra persona como si fueran propios.

Se me ocurre que sería esta una forma de búsqueda afectiva generalizada, de alivio de la soledad adolescente... que además parece ser otra enfermedad de nuestro tiempo. Una soledad disfrazada porque sienten que están “conectados” a muchos otros y que controlan la situación.

¿Será reversible esta situación y podremos contener

como adultos las dificultades que vemos en los chicos ahora? Es decir, acompañar y empezar a afrontar esta situación de soledad-abandono que se ha producido quizás con los cambios del siglo XX a nivel industrial-tecnológico, pero no social...

¿Cuál es el futuro de la tecnología? ¿Cuál debería ser? ¿Cuál queremos que sea?

En mi opinión, la situación queda en manos de los adultos... El continente cuenta con la capacidad de poder transformar, el niño es un receptor, no un continente y depende de otro para poder entender el mundo.

Lejos de abandonarme al pesimismo a pesar de lo que veo a diario, o precisamente por eso, me afano en favorecer en los padres el acercamiento a sus hijos, a sus necesidades y a su proceso, incluyendo un uso racional de la tecnología. Los niños tienen derecho a una educación digital que podría estudiarse como asignatura. El Tribunal Supremo ha dictaminado que los padres no pueden tener acceso -sin permiso- a los dispositivos electrónicos de sus hijos. Y los padres tienen también una responsabilidad civil solidaria.

A veces, a los progenitores les planteo la metáfora de que el móvil debería usarse como un cuchillo, con mucho, mucho cuidado... Imposible dárselo a un niño cuando es bebé, pero es necesario según se va haciendo mayor, enseñándole a usarlo de forma adecuada. Y puede ser muy útil y necesario en la vida cotidiana, pero también puede ser un arma peligrosa.

Y es que nos podemos acercar a un adolescente de manera afectuosa y no invasiva a través del móvil, preguntándole como esta o mandándole un emoticono. Es muy útil en distintas situaciones como en familias con padres separados, si ambos progenitores negocian juntos las normas de uso.

En los últimos meses, se empieza a debatir el uso serio y racional del móvil o de los dispositivos recomendándolo no antes de los 16 años. Espero que sea el inicio de mayor claridad en este ámbito que proteja a los niños y adolescentes.

Me gustaría finalizar con una cita de Freud:

*Las emociones no expresadas nunca morirán. Están enterradas vivas y aparecerán más tarde de maneras más desagradables. S. Freud.*

### **La crisis del lenguaje y la palabra en la era digital.**

Por Soledad Pozuelo

La creciente presencia de la tecnología en nuestras vidas está conllevando una alteración en el uso de la palabra, tanto en su forma oral como escrita. Asomarse a internet y a las redes sociales es mirar un mundo dominado por la imagen, a veces acompañada de palabras, pero generalmente de pocas. Pareciera como

si la palabra en una pantalla nos sobrara y cansara. Mucho texto nos lleva al abandono, a pasar a otra cosa.

El impacto en el uso del lenguaje se observa tanto en cómo nos comunicamos con nosotros mismos como con los demás. Es por todos sabido cómo un móvil puede atrapar nuestra atención y dispersar la concentración y reflexión que teníamos previamente. Otros dispositivos, como la televisión, pueden ser con mucha facilidad un obstáculo en las conversaciones. También es cierto que, en la práctica clínica, encontramos ejemplos de lo contrario, como aquellos padres que manifiestan que el único momento de encuentro y distensión con su hijo adolescente es cuando "juegan" juntos durante el programa *Cifras y Letras*, mientras que el resto del tiempo reina, generalmente, un constante conflicto y desencuentro.

Para reflexionar sobre el impacto de la tecnología y la digitalización en el lenguaje, me parece interesante seguir los pasos de la psicoanalista Lola López Mondéjar, a través de su premiado libro *Sin relato*. Es una obra que ayuda a entender el malestar tan frecuente y generalizado que desde hace unos años está presente en nuestra sociedad. Resulta accesible y de utilidad tanto para el público general como para los profesionales de la salud mental.

En esta obra, la autora señala que la digitalización ha producido una pérdida en el uso de las palabras teniendo consecuencias no sólo en la dificultad para poner en palabras nuestro pensamiento, sino provocando un déficit del pensamiento mismo. El impacto de ese déficit se observa en la capacidad de narrar.

Entre las diferentes definiciones que la autora ofrece sobre narrar, traigo aquí aquellas que nos van a servir para nuestra posterior reflexión:

Narrar es unir elementos biográficos en un relato en el que se busca un sentido. Es contar nuestra historia a otros. Narrar también es crear nuestra experiencia subjetiva, tomar conciencia silenciosa de nuestra historia. Es una metacognición: la capacidad para reflexionar sobre nuestros procesos de pensamiento y aprendizaje, de forma que podamos regular los procesos mentales básicos.

La capacidad narrativa, junto con la capacidad de atención, esta última también afectada de forma muy significativa por el uso de dispositivos digitales, constituye una de las capacidades "superiores" del ser humano.

La capacidad de narrar está muy relacionada con el concepto de historización, tan clave en el desarrollo psíquico, ya que permite generar conexiones y relaciones entre los elementos biográficos de una persona. Sin ella, las vivencias quedarían inconexas, sin sentido ni dirección.

Piera Aulagnier define la historización como un trabajo psíquico: "Es una necesidad de su funcionamiento

situarse y anclar en una historia que sustituye un tiempo vivido-perdido por la versión que el sujeto se procura merced a su reconstrucción de las causas que lo hicieron ser, que dan razón de su presente y hacen pensable e investible un eventual futuro” (Aulagnier, 1984: 15).

Lola López Mondéjar señala que la capacidad de narración se construye con otros. El “sí mismo reflexivo” que se narra tomándose por objeto debe adquirir previamente un reconocimiento de sí que pasa por el reconocimiento del otro. En la dialéctica identidad-alteridad: reconocerse es ser reconocido; reconocimiento mutuo. La palabra pronunciada por uno es una palabra dirigida al otro. Este aspecto es crucial, ya que involucra directamente a los adultos, a los padres, no sólo como ejemplos y modelos, sino como “los otros” sobre los cuales se va a edificar esta capacidad. Se señala así la importancia de la presencia, de la necesaria disponibilidad de un otro para construir la capacidad de reflexión y narración. Y esto, hoy en día, es un verdadero reto, teniendo en cuenta el robo y el secuestro de la atención que producen los dispositivos tecnológicos de forma casi constante.

El famoso “scroll” (desplazamiento), que en las más populares redes sociales permite pasar de una imagen a otra o de un video a otro, no sólo constituye la forma en que hemos empezado a manejar la información, sino incluso la manera en que vivimos. Pasamos de una actividad a otra a un ritmo frenético, sin pausa que permita procesar mínimamente lo anteriormente “vivido”, dificultando así la generación de una conexión significativa entre las vivencias e imposibilitando la creación de un relato, de un sentido. Las imágenes se presentan en la red social, sin sentido ni argumento que las conecte entre sí, salvo por un famoso algoritmo que, más que obedecer a un objetivo elegido reflexiva y libremente, responde a un interés económico y comercial de la plataforma en cuestión. La consecuencia: una vivencia de fragmentación, de desconexión, de imposibilidad de narrar y narrarse; la falta de palabra y la sustitución del lenguaje simbólico por una comunicación a través del cuerpo y de la acción.

Necesitamos contar nuestra historia, necesitamos comunicarnos valiéndonos de aquello que tengamos disponible. Sabemos cómo se han incrementado las autolesiones en los últimos años, quizá como expresión de esta necesidad de comunicación ante la ausencia de palabra.

Preparando estas jornadas, al llegar a este punto, recordaba el trauma: cómo la vivencia de algo “excepcional” queda en nosotros desgajada, desunida, fragmentada, por superar nuestra capacidad de afrontamiento. ¿No estamos viviendo así?

Otro aspecto fundamental es la constante disponibilidad de la información y de los dispositivos electrónicos. Sabemos, tal y como se ha venido hablando en la jornada, que es a través de la alternancia entre ausencia y presencia como se va generando un mundo interno.

Sin embargo, pareciera que la constante estimulación, presencia y aceleración impidieran esta construcción.

Lola López Mondéjar señala que sin la capacidad de poder estar solos para así construir un mundo interno, no hay posibilidad de creatividad. Nos vaciamos y sustituimos nuestro mundo interno por las propuestas del mundo externo, tomándolas, estas últimas, al pie de la letra. Y esto es especialmente relevante cuando hablamos de la adolescencia y de la necesidad de dar respuesta a su pregunta sobre quién soy, ya que, ante esta situación, prevalece la adhesión a propuestas identitarias muy similares entre sí, que dan poco lugar a la subjetividad.

Ante la ausencia de narración y el empobrecimiento del mundo interno, es probable que disminuya la capacidad de empatizar con los otros. Si no podemos pensar y narrarnos, es probable que tampoco podamos pensar y narrar a los otros. Y esto quizá esté relacionado con la también creciente pérdida de la capacidad de escuchar.

Para finalizar, quería compartir una cita de la escritora Karen Blixen, famosa por escribir *Memorias de África* en 1937 bajo el pseudónimo de Isak Dinesen:

*“Se puede soportar todo dolor si se lo pone en una historia o se cuenta una historia sobre él.”*

## Conclusiones.

La segunda Jornada de Puertas Abiertas nos permitió reflexionar junto a las familias sobre lo desafiante de las tecnologías en la vida cotidiana. A través de las distintas intervenciones se puso de relieve la importancia del juego, pudiendo comprender qué significa realmente jugar y cuál es su trascendencia, reconocer el valor de la presencia parental y no perder de vista la fuerza del lenguaje y la palabra como mediadores fundamentales en los vínculos y la construcción psíquica.

Tras las tres intervenciones, dimos paso a la palabra de los padres y madres, ya que la motivación del encuentro era precisamente generar un espacio para la escucha, la conversación y el pensamiento en grupo. Pudimos disfrutar de un intercambio dinámico y abierto, en el que surgieron preguntas, inquietudes y pedidos que enriquecieron la reflexión compartida.

Algunas de las cuestiones que guiaron el diálogo fueron: ¿qué uso hacemos de las tecnologías?, ¿sí el adolescente está solo frente a la pantalla, dónde está el adulto?, ¿qué ve o qué busca el adolescente en ella?, ¿qué se pierde o sustituye cuando se está entre pantallas?, ¿el control parental ejerce realmente la función deseada?, ¿es posible prohibir o aislar a un joven de las tecnologías?

Éstas fueron algunas de las preguntas a partir de las cuales, fue posible pensar en las herramientas que se ofrecen para el cuidado de nuestros jóvenes en relación con la red y las tecnologías. También se pudo pensar en la importancia de establecer límites y criterios claros.

Se destacó, además, el papel del acompañamiento en la crianza y la necesidad de que exista la presencia del adulto como sostén indispensable frente a los desafíos que plantea lo digital.

Se hizo expresa la necesidad de acompañar a niños y jóvenes en la construcción de un uso consciente y responsable de las tecnologías, sin permitir que estas ocupen el lugar central que corresponde al encuentro presencial con otros.

Finalmente, se subrayó el valor de contar con

espacios como este, que hacen posible detenerse, escuchar, conversar y abrir el pensamiento en comunidad, manteniendo vivo el deseo de seguir reflexionando juntos sobre el impacto de las tecnologías en la vida familiar.

Con esta síntesis buscamos no solo dejar constancia de lo trabajado en la jornada, sino también invitar a continuar reflexionando, dialogando y construyendo en comunidad nuevas formas de habitar lo digital en el ámbito familiar.

## Bibliografía.

Ubieto, J.R. (2019) Del padre al iPad. Familias y redes en la era digital.

Levin, E. (2018) ¿Hacia una infancia virtual? La imagen sin cuerpo.

Ubieto, J.R. (2018) [¿Qué tendrán los móviles que nadie los suelta, y menos los adolescentes?](#) La Vanguardia.

Ubieto, J.R. (2023) [Familias y móviles: mitos y claves para un buen uso](#), por José R. Ubieto La Vanguardia.

Ubieto, J.R. (2021) [Del Padre al gadget](#), por José R. Ubieto La Vanguardia.

Daurella, Neri (2022) Abordando el fenómeno trans en la infancia y la adolescencia desde una perspectiva bio-psico-social-cultural, previamente a las decisiones clínicas. *Revista Aperturas psicoanalíticas*, (N. 71, 2022 pág. 1-25).

Janin, Beatriz (2010). *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes*. Editorial

Nicolò, Anna María (2024). *Rupturas evolutivas. Psicoanálisis del colapso adolescente y de sus mecanismos defensivos*. Editorial Psimática.

Steiner, John (1997). *Refugios psíquicos*.

Jóvenes encerrados permanentemente en su habitación (2015). Psicología y Mente: [Hikikomori: jóvenes encerrados permanentemente en su habitación](#)

Folie a deux: [Actualización de la evidencia sobre el trastorno psicótico compartido o folie à deux. un análisis crítico de casos clínicos recientes](#)

López Mondéjar, L. (2024). Sin Relato. Atrofia de las capacidad narrativa y crisis de la subjetividad. Ed. Anagrama.

Fernández-Olguín, D. (2018). Aprendizaje e Historización: Aportes de la teoría psicoanalítica a la comprensión de dificultades de aprendizaje en niños que han vivenciado procesos de institucionalización y adopción. *Estud. pedagóg.* vol.44 no.3 Valdivia dic. 2018. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000300075#:~:text=Piera%20Aulagnier%20define%20la%20historizaci%C3%B3n%20como%20un%20trabajo,e%20investible%20un%20eventual%20futuro%E2%80%9D%20%28Aulagnier%2C%201984%3A%2015%29](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000300075#:~:text=Piera%20Aulagnier%20define%20la%20historizaci%C3%B3n%20como%20un%20trabajo,e%20investible%20un%20eventual%20futuro%E2%80%9D%20%28Aulagnier%2C%201984%3A%2015%29)

Palomino, O. (2017). La fuerza del relato. Ponencia presentada el 13 de mayo de 2017 en las XVII Jornadas Psicoanalíticas del EPBCN, tituladas «Aperturas en psicoanálisis» (VI). <https://www.epbcn.com/pdf/olga-palomino/2017-05-13-la-fuerza-del-relato.pdf>

Nicolás Grunin, J. (2008). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. *Cad. psicopedag.* v.7 n.12 São Paulo 2008.

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492008000100004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492008000100004)

ψψψψψψψψψψ

\* II Jornadas de Puertas abiertas “Padres e hijos entre pantallas”, organizadas por el Centro Hans, celebradas el 28 de marzo de 2025 en Madrid, en la sede de Aecpna.

## \*\*Sobre las autoras:

Rocío Mallo. Psicoterapeuta y Psicóloga Sanitaria.

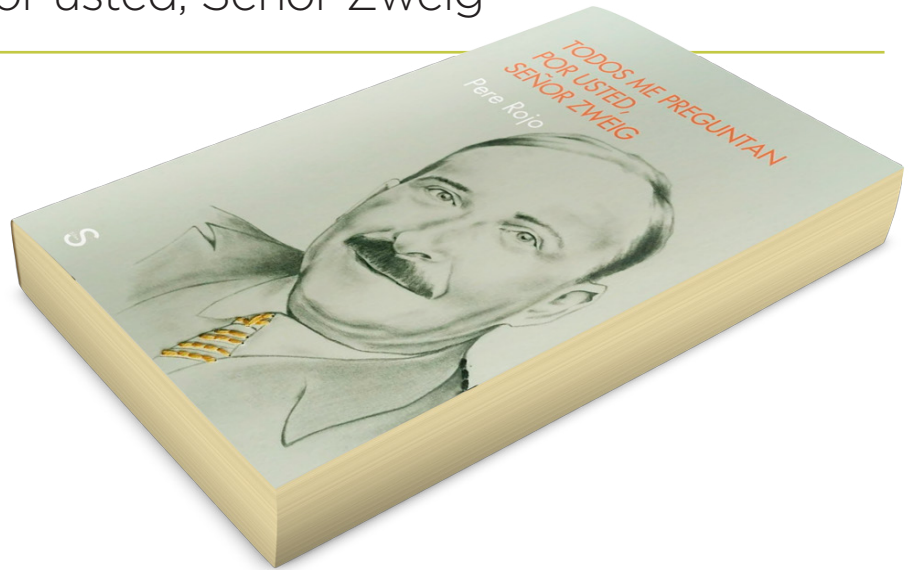
Angela Matallanos, Psicoterapeuta y Psicóloga Sanitaria, especializada en adolescentes y familias.

Soledad Pozuelo. Psicoterapeuta y Psicóloga Sanitaria.

# PSICOANÁLISIS Y CULTURA. Libros

## Todos me preguntan por usted, Señor Zweig

**Pere Rojo**  
Ed. Sílex.  
2024.



### Sobre el libro:

El autor, Pere Rojo, aborda en este libro la vida y la obra del escritor y pensador austriaco Stefan Zweig, de origen judío y familia acomodada que estudió Filosofía en la Universidad de Viena. La obra de Zweig comprende principalmente biografías y novelas breves y llegó a ser el autor más traducido del mundo en las primeras décadas del siglo XX.

En el libro se entrelazan la biografía de Stefan Zweig, su obra, la historia del inicio del siglo XX que corre inquietantemente paralela a la del siglo XXI, el interés de Zweig por el humanismo y su investigación sobre la creación artística. Pere Rojo llega a afirmar que "El misterio de la creación artística" -título de una conferencia que pronunció Zweig en diversas ocasiones- es otro de los proyectos inacabados de Stefan Zweig, aunque parezca que sí lo terminó. Según él, esta conferencia solo fue un prólogo y toda su obra, el borrador.

El antibelicismo de Stefan Zweig lo llevó a una especie de exilio suizo en la primera guerra mundial. Sin embargo, después de recuperarse de este conflicto, no tuvo energía para volver a intentarlo cuando pasara la segunda guerra mundial. En este contexto, fuera de su espacio y al perder sus marcos de referencia, su lengua materna y su identidad como autor, el mundo de Stefan Zweig se desmoronó. En 1942, se suicidó en Brasil, junto a su segunda esposa.

En *Todos me preguntan por usted, señor Zweig*, publicado por Sílex Ediciones, Pere Rojo nos acerca a este escritor que «pensaba que un hombre de sesenta años ya estaba acabado. Su visión melancólica de la realidad se adueñó de él y de su pareja y no pudo seguir contando desde Brasil su historia como si fuera otra de sus biografías».

### Sobre el autor:

Pere Rojo (Guadalajara, 1971) es psiquiatra y psicoanalista y además de disfrutar de su trabajo en este ámbito profesional, desde siempre ha sido un amante de la escritura, de contar lo que vive, lo que escucha, lo que observa, lo que piensa.

En 2014 publicó *Los escritores suicidas*, libro en el que Pere Rojo intenta averiguar por qué se suicidan tantos poetas y escritores y también aborda preguntas en torno a la creación literaria, sus peligros o si esta merece la pena.

Su pasión por la escritura le ha llevado a dirigir más de treinta talleres grupales de creación literaria, organizados para las Bibliotecas Públicas de Móstoles, Guadalajara, Molina de Aragón, Azuqueca de Henares, Humanes, Marchamalo y ACIPPIA (Asociación Cultural para la Investigación y Formación en Psicoterapias Psicoanalíticas).

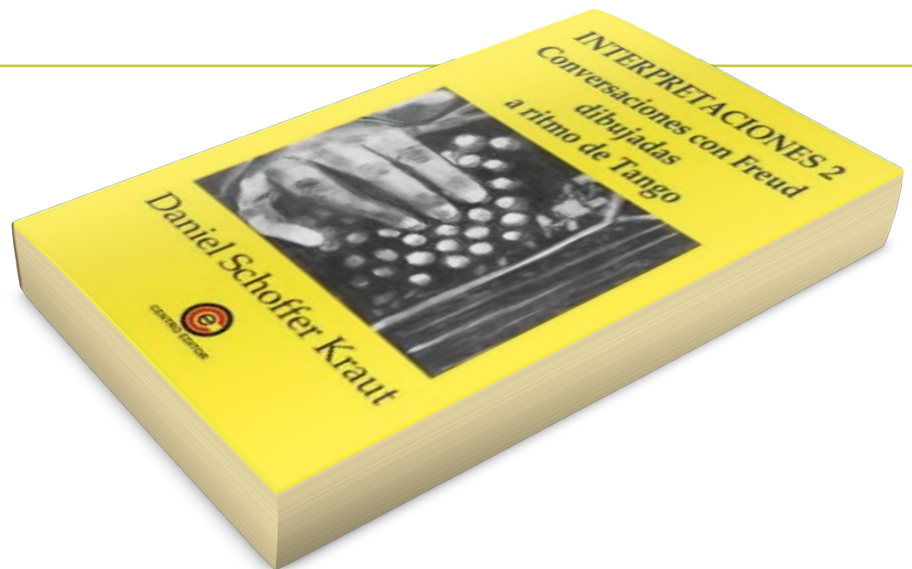
## Índice:

I	
STEFAN ZWEIG ERA UN PRÍNCIPE	13
EL MUNDO DE LA SEGURIDAD	19
EL JOVEN STEFAN BUSCA UNA GENEALOGÍA	27
EL MISTERIO DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA	33
RILKE, EL RENACIDO	45
EL POETA ESCRIBE Y VIVE	54
EL APRENDIZ INTENTA SER AUTOR TEATRAL	63
EN UN VAGÓN CON BALZAC, ROLLAND Y TOLSTOI	72
LA LUCHA CONTRA LA REALIDAD	81
EN EL ARCHIVO DE GUERRA CON DOSTOIEVSKI	90
FRIDERIKE GANA	95
CUANDO LA GUERRA NO TE MATA, TE CAMBIA	105
REFUGIADOS EN LA SUIZA DADAISTA	116
LA MUERTE DEL IMPERIO	124
II	
LOS ESCRITORES SUICIDAS II	129
LA SEGUNDA VIDA DE STEFAN ZWEIG	138
LA SEÑORA ZWEIG Y EL AMOR	145
LA SEXUALIDAD Y LA VERDAD	161
¿LIGERO DE EQUIPAJE?	168
EL ÉXITO ARROLLADOR	180
LA CRISIS DE LOS 40	189
LA PRIMERA AUTORIDAD MUNDIAL EN MANUSCRITOS	198
BIOGRAFÍAS ESTELARES DE LA HUMANIDAD	204
FOUCHÉ, EL MAL ANTES DEL SIGLO XX	220
EL ESCRITOR UNIVERSAL Y HITLER	229
HIMNO AL VIAJE A TRES VOCES CON ERASMO Y RICHARD STRAUSS	244
III	
LA HUIDA Y LOTTE ALTMANN	261
SER AMIGO DE JOSEPH ROTH ES FUNESTO	272
EL MALESTAR EN LA CULTURA NO SE CURA VIAJANDO	283
DESMANTELAR TU VIDA	293
LA OSCURIDAD	302
EL VERANO DEL 36 EN OSTENDE	310
LA LEYENDA DEL SANTO BEBEDOR	326
LA IMPACIENCIA DEL CORAZÓN Y EL DIVORCIO	330
REFLEJOS DE UN EXILIO IMPOSIBLE	343
ADIÓS A NUEVA YORK	353
IV	
VARADOS EN EL PARAÍSO	367
LA EMBRIAGUEZ DE LOS FINALES ALTERNATIVOS	376
BRASIL, PAÍS DE FUTURO	379
YO NO PERTENEZCO A NINGÚN LUGAR: LAS DEPRESIONES DE STEFAN ZWEIG	386
LA CURACIÓN POR LA LITERATURA	394
EL LEGADO DE SIGMUND FREUD	402
EL MISTERIO DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA II	407
CASTELLIO CONTRA EL MAL	413
CONGRESO DE ANGUSTIA. EL FINAL DEL ANÁLISIS	425
MIS AMIGOS ME SIGUEN PREGUNTANDO POR USTED, SEÑOR ZWEIG	438
MONTAIGNE Y MAGALLANES EN RÍO	445
LOS EXCESOS DE BALZAC	452
COSAS QUE YO TE DIRÍA	463
LA FASCINACIÓN POR EL DEMONIO	472
LAS CARTAS DE LOTTE ALTMANN	476
DECLARAÇÃO	484
PERDONE MI ESTADO DE ÁNIMO	492

## Interpretaciones 2. Conversaciones con Freud dibujadas a ritmo de tango

Daniel Schoffer Kraut.

Centro Ed.  
Madrid 2025



### Sobre el libro:

Si en “Interpretaciones: Frases de Freud dibujadas a ritmo de tango” Daniel Schoffer nos contaba cómo se fueron uniendo los garabatos con las frases freudianas, los tangos y sus comentarios, en este libro retoma el tema para poder seguir pensando sobre el modo en que resuenan en él las frases de Freud con los tangos y la manera en que estos hablan y acompañan conceptos propios del pensamiento psicoanalítico.

Por eso, en este libro: “Interpretaciones 2” realiza un giro que le permite ir más allá de las “frases dibujadas” y se detiene en algunos de los aforismos de Freud para ir tejiendo una trama en la que se entrelazan los tangos con el psicoanálisis.

Los dibujos con las frases de Freud están nuevamente en el centro de este nuevo libro como una excusa o “leit motiv” que le permiten conversar con el creador del psicoanálisis.

Así Daniel Schoffer comienza el libro con una breve historia del tango que nos ubica en el Buenos Aires del 1900 que le permite adentrarse en el tema de la identificación de los personajes tangueros con sus melancolías y duelos, en la cuestión de lo real a través de su propio encuentro con la música y el bandoneón y en la importancia del Edipo como complejo nuclear de la neurosis para terminar hablando de psicoanálisis, de tango y de amor.

### Sobre el autor:

Psicoanalista. Miembro Titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (APM). Full Member de la International Psychoanalytic Association (IPA).

Miembro de la comisión de enseñanza de la Asociación Psicoanalítica de Madrid. 2019-2022.

Profesor Honorario de la Universidad Autónoma de

Madrid y profesor en el Master de Psicoanálisis de la Universidad Complutense de Madrid.

Ha publicado artículos en revistas españolas y extranjeras así como los siguientes libros:

- 1.- “La metáfora milenaria: una lectura psicoanalítica de la Biblia”. Coautora Elina Wechsler. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993.
- 2.- “El pentagrama secreto: del mito de la música a la música del mito. Coautor Arnoldo Liberman. Editorial Gedisa, Barcelona, 1997.
- 3.- “Hamlet: Ensayos Psicoanalíticos”. Daniel Schoffer y otros. Editorial Síntesis, Madrid, 2004.
- 4.- “La función paterna en la clínica freudiana”. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2008.
- 5.- “Psicoanálisis y “malestar” del hombre en el mundo actual”. Compilación de María Hernández y Manuela Utrilla. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2009.
- 6.- “El psicoanálisis y la capacidad creativa en el ser humano”. Compilación de Enriqueta Moreno. Ed. Biblioteca nueva, Madrid, 2011.
- 7.- “El amor en el diván”. Ed. Mentecata. Daniel Schoffer y otros. Madrid, 2016.
- 8.- “Interpretaciones: Frases de Freud dibujadas a ritmo de tango”. Centro Editor. Accésit IV premio Ángel Garmá. Madrid, 2018.
- 9.- “Borges y el psicoanálisis”. Coautores J. Szpilka y Elina Wechsler. Centro Editor. Madrid, 2018.
- 10.- “Interpretaciones 2: conversaciones con Freud dibujadas a ritmo de tango”. Centro Editor. Madrid, 2025.

Índice

Prólogo

El tango

Identificación y personajes del tango

Lo real

Melancolía

El complejo de Edipo

- El mito: la familia de los albácidas
- La tragedia: “Edipo rey” de Sófocles
- Amor, deseo y goce
- Complejo de Edipo: falo-narcisismo y castración

El psicoanálisis, el tango y el amor

Bibliografía de las frases dibujadas de Sigmund Freud

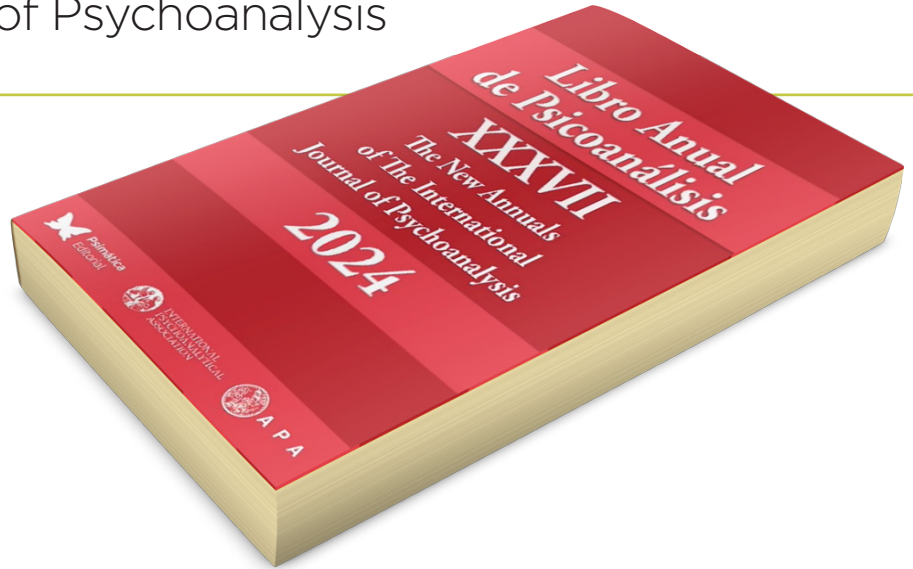
Tangos citados

Diccionario de palabras del lunfardo argentino

# Libro Anual del Psicoanálisis 2024. The new annuals of The International Journal of Psychoanalysis

Director compilador:  
**Juan Francisco Artaloytia**

IPA, APA. Psimática Ed.  
Madrid. 2024.



## Sobre el libro:

Como ustedes saben, el Libro Anual del Psicoanálisis en castellano del International Journal of Psychoanalysis consiste en una publicación con la selección y traducción de 10 de los artículos más interesantes publicados el año anterior.

Se trata de una publicación que recibe artículos de muy diversos lugares y culturas psicoanalíticas, con lo que esta selección especializada permite una puesta al día de lo más interesante que viene abordándose en el mundo psicoanalítico contemporáneo. Los traductores somos psicoanalistas con larga experiencia y recorrido clínico y en tareas de edición, luego puede garantizar la calidad de las traducciones.

Juan Francisco Artaloytia

(Extracto de la carta a los colegas castellanohablantes)

## Índice del LAPc 24

Introducción. **Juan Francisco Artaloytia**

Recordar, repetir y reelaborar como un paso en la lucha continua de Freud con el *qué*, el *porqué* y el *cómo* del saber analítico en el proceso de la cura. **Rachel B. Blass**

Psicoanálisis de niños pequeños con trastornos del espectro autista. Una adaptación de la técnica en el abordaje de tres casos. **Nahir Bonifacino**

Alucinaciones visuales invisibles en *Ataque al vínculo*, de Bion. **Giuseppe Civitarese**

La caída, la separación primitiva y los engramas corporales encapsulados: la elaboración de un síndrome inconsciente codificado corporalmente. **Sebastian Leikert**

Reflexionando sobre *El yo y el ello* cien años después de su publicación. **Howard B. Levine**

Kairós y Chrónos: reflexiones clínico-psicoanalíticas sobre el tiempo. **Bernd Nissen**

Como el vientre de un pájaro que respira: sobre “La mente y su relación con el psique-soma” de Winnicott. **Thomas Ogden**

Continuidades, discontinuidades y transformaciones en la psicoterapia de un adolescente psicótico en la época del coronavirus. **Luca Quagelli**

El duelo en *Hamlet*: convertir los fantasmas en antepasados. **John Steiner**

Winnicott y el *self* no-integrado. **Joona Taipale**

# ACTIVIDADES PERMANENTES AECPNA

- Posgrado en Psicoanálisis con Niños, Adolescentes y Padres.
- Máster en psicoterapia psicoanalítica en niños, adolescentes y padres junto a la Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Ateneos clínicos (entrada libre)
- Seminarios – Conferencias - Mesas Redondas
- Actividades gratuitas para socios
- Talleres de supervisión clínica
- **Revista:** Nace con el propósito de acercarnos a otros profesionales y público en general interesado en el psicoanálisis.
- **Biblioteca Paula Mas:** Disponemos de un fondo bibliográfico de temas afines a la formación que imparte la Escuela, al que pueden tener acceso alumnos, profesores y socios. Damos las gracias a todos los que, a lo largo de los años, han hecho crecer el fondo con sus donaciones. Muchos han sido los donantes, y, de esas aportaciones, las más recientes han sido las de Susana Kahane y las de las bibliotecas personales de Bernardo Arensburg, Soledad Paris y Ana María Caellas donadas por sus familiares.
- **Centro Hans.** Red de profesionales para la investigación y atención psicoterapéutica de niños, adolescentes y padres. Colaboran: Nieves Pérez Adrados, Carmen de la Torre, Marlene García, Marian Rosales, Celia Bartolomé, José Alonso Lusarreta, Rocío Mallo y Soledad Pozuelo. Coordina Nieves Pérez Adrados.

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

[www.escuelapsicoanalitica.com](http://www.escuelapsicoanalitica.com)



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

[info@escuelapsicoanalitica.com](mailto:info@escuelapsicoanalitica.com)

**Ψa**

**Dirección y Coordinación:**

Iluminada Sánchez García  
Freya Escarfullery

**Diseño y Maquetación:**

Alejandro López

**ISSN 2659-6938**

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

[www.escuelapsicoanalitica.com](http://www.escuelapsicoanalitica.com)

Tel.: 91 770 21 92



