



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesina de Licenciatura en Psicología

“El juego del niño como trabajo
psíquico en diagnóstico de TDAH”

Alumna: Álvarez, María Julia

Directora: Lic. Graciela Maggi.

Co- director: Lic. Gastón Cottino

Año: 2015

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal examinador:

Presidente:

Vocal 1:

Vocal 2:

Profesor invitado: Lic. Graciela Maggi

Nota

Agradecimientos

A mis padres por su amor incondicional y enseñarme a transitar en la vida siguiendo mis deseos

A mis hermanas, y hermano por acompañarme y apoyarme siempre

A Andrés por su amor y contención

A Jorge por ayudarme incondicionalmente

A Gastón, Clara y Florencia por ser mi faro en esta creación

A Graciela por su comprensión y confianza

A mis amigas que me acompañaron en esta etapa, y estuvieron cuando más las necesité.

Índice

ÍNDICE	5
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO:	13
CAPÍTULO I	13
TDAH, UN DIAGNÓSTICO COMÚN EN NIÑOS INQUIETOS	13
1.1 NUEVA LEY DE SALUD MENTAL N° 26.657 Y CÓDIGO DE ÉTICA DE MENDOZA.....	14
1.2 DOS PERSPECTIVAS PARA EL TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD.....	15
1.2.1 <i>Criterios Diagnósticos según el DSM IV</i>	16
1.2.2 <i>Otra forma de considerar el TDAH: Hacer lugar a la escucha en diagnósticos de TDAH</i>	19
1.3 INHIBICIÓN, SÍNTOMA Y ANGUSTIA.....	21
1.4. ATENCIÓN SEGÚN FREUD	23
1.5 ATENCIÓN Y RELACIÓN CON EL OTRO	26
CAPITULO II	28
EL SURGIMIENTO DEL SUJETO	28
2.1. INDEFENSIÓN DEL RECIÉN NACIDO	29
2.2 FORMACIÓN DEL APARATO PSÍQUICO	30
2.3 ALIENACIÓN Y SEPARACIÓN	32
2.4 ESTADIO DEL ESPEJO.....	36
2.5 VIDA SEXUAL INFANTIL	37
2.6 NEUROSIS INFANTIL Y NEUROSIS DE LA INFANCIA	39
2.7 EL NIÑO Y LA PULSIÓN	39
2.7.1 <i>La pulsión</i>	40
2.8 EL NIÑO Y EL MUNDO EXTERIOR.....	41
2.9 COMPLEJO DE EDIPO	43
2.9.1 <i>Desde Freud</i>	43
2.9.2 <i>Los tres tiempos lógicos</i>	45
2.9.3 <i>El Edipo ampliado</i>	48
CAPÍTULO III	51
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS	51
3.1 UN LUGAR PARA EL DECIR.....	52
3.2 CONSULTA, DEMANDA, OBJETO	53
3.3 PSICOANÁLISIS EN NIÑOS SEGÚN FREUD	54
3.4 LA TRANSFERENCIA.....	56
3.4.1 <i>La transferencia en la clínica con niños</i>	57
3.5 SÍNTOMA EN NIÑOS DESDE LACAN.....	59

3.6 MÉTODO: ASOCIACIÓN LIBRE	60
3.6.1 Asociación libre en niños.....	61
3.7 EL JUEGO DEL NIÑO: UNA TÉCNICA ESPECÍFICA	62
CAPÍTULO IV.....	64
EL JUEGO EN LA CLÍNICA CON NIÑOS	64
4.1 EL JUEGO Y LA ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA	65
4.1.1 Desde Freud.....	65
4.1.2 Melanie Klein creadora de la técnica del juego en niños.....	70
4.1.3 Winnicott y el objeto transicional.....	72
4.1.4 Fort- Da desde Lacan	75
4.1.5 El juego y el goce.....	75
4.1.6 La Metáfora Paterna y el juego.....	77
4.2 EL JUEGO DE NIÑOS EN LA PRÁCTICA CLÍNICA PSICOANALÍTICA.....	79
4.2.1 ¿Para qué se juega en la clínica con niños?.....	79
4.2.2. El nombre del juego	80
4.2.3 El juego, responsabilidad subjetiva.....	81
4.2.4 El juego y el lenguaje.....	81
4.2.5 Mito y juego, un antecedente clínico: el caso Juanito.....	82
CAPÍTULO V.....	87
SEGUNDA PARTE:	87
MARCO METODOLÓGICO.....	87
5.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	88
5.2 OBJETIVOS	88
5.3 MÉTODO	89
5.4 TIPO DE ESTUDIO.....	89
5.5 SUJETOS PARTICIPANTES, MATERIALES DE EVALUACIÓN	90
5.6 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL OBTENIDO.....	90
5.6.1 Hacer lugar a la escucha.....	91
5.6.2 Entrevista a la maestra: Un niño inquieto	92
5.6.3 Entrevistas con los padres: Una dificultad en el hacer lugar	93
5.6.4 Entrevistas con B:.....	98
5.7 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	114
5.8 EL TRABAJO CON B	122
5.8.1 La transferencia en B.....	122
5.8.2 La atención en B.....	122
5.8.3 El juego como trabajo psíquico.....	123
5.8.4 Construir un lugar	124
5.8.5 Un semáforo sin rojo	125
5.8.6 La relación con la comida.....	126
5.8.7 Una falla en la simbolización.....	127
5.8.8 La caída y la muerte.....	128
5.8.9 Construcciones míticas.....	129
5.8.10 Pensar el Edipo en B.....	130
5.8.11 Algo se transformó	133

CONCLUSIONES135
BIBLIOGRAFÍA138

RESUMEN

En este trabajo se investigó sobre el dispositivo de trabajo propuesto en la Clínica Psicoanalítica con niños. El eje de este dispositivo es el juego del niño como trabajo psíquico. Así en el contexto de entrevistas psicológicas y acompañando a sus juegos, dibujos, etc. el niño crea ficciones que presentan la dimensión de producciones míticas individuales. En esta producción significativa se van generando permutaciones míticas que le permiten al niño elaborar "su verdad". A partir de lo trabajado teóricamente se procedió a la articulación práctica del caso de un niño de 7 años el cual cumple con los criterios diagnósticos del DSM IV para el TDAH. El caso fue abordado desde la perspectiva psicoanalítica.

ABSTRACT

The present job consists in the investigation about the mechanism of work proposed by the psychoanalytic clinic in children. The axis of this mechanism is the game of the child as psychical work. So, in the context of psychological interviews and joining to their games, paints, etc., the child creates fictions which represent the dimension of individual mythical productions. In this significant production, key changes are generated which allows the child to create "his true". Starting on the theoretical work, the praxis articulation was made in the case of a child who was 7 years old, who complies with diagnostic criteria of DSM IV for the TDAH. The case was worked through the psychoanalytical perspective.

INTRODUCCIÓN

En el Código de Ética de Psicólogas y Psicólogos de Mendoza, específicamente en el artículo 1.33, encontramos la importancia de reconocer en el trabajo con niños y adolescentes, que ellos tienen la capacidad para realizar cambios, dado que, en tanto sujetos, se encuentran en un proceso de estructuración. Se considera que frente a la consulta, las “etiquetas” sobre su estado actual, podrían crear estereotipos, resultando obturadoras. Por lo que para evitar la estigmatización, los psicólogos y psicólogas deben hacer uso de términos técnicos con la mayor de las precauciones.

Estos términos técnicos surgen como consecuencia de una nueva forma de conceptualizar de la ciencia, que frecuentemente aspira a encontrar una verdad única y universal. Podemos observar que desde el surgimiento del pensamiento cartesiano, se tendió a desarrollar métodos de cuantificación, medición, tratando de encontrar una certeza sobre la cual construir una ciencia segura e indudable. Esto fue impactando en un modelo de ciencia que buscaría el surgimiento de verdades indiscutibles. De esta manera se interesa por los fenómenos mensurables, cuantificables, repetibles y esto promueve la tendencia a la clasificación.

En el campo de la salud mental surgen manuales de clasificación médicos tales como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) IV. El principal objetivo de este tipo de manual es el de clasificar a los adultos y ubicar a los niños como portadores de ciertas “patologías” según cumplan o no una serie de criterios. Siguiendo esta línea, se produce un diagnóstico en función de una lectura de aquellas conductas que se consideran “trastornadas”.

Así se le pone nombre a estas “conductas trastornadas”, que no coinciden con las conductas esperables de los niños, “normales” según un patrón por su recurrencia o frecuencia estadística. Estos nombres algunas veces dejan de lado el nombre propio, y le otorga una verdad impuesta respecto a la causa de su “mal” comportamiento. No considera al niño como sujeto en estructuración, estructuración que se produce en relación a otros en un contexto sociocultural.

Un ejemplo de esto es el llamado Trastorno de Déficit de Atención (TDA), que es incluido por primera vez con este nombre en el DSM III, en 1987 el TDA con hiperactividad. Posteriormente en el DSM IV (1995) se crean los tres subtipos: el combinado, el de predominio de déficit de atención, y el de predominio de hiperactividad.

El uso del DSM IV paulatinamente se ha ido generalizando, y no sólo se utiliza en los consultorios psicológicos, psiquiátricos sino que incluso en las escuelas, y es frecuente que los maestros sean quienes “nombren” a los niños con los diagnósticos que el manual propone.

Sucede que en muchos colegios, creyendo que el niño cumple con los criterios diagnósticos del DSM IV, se lo deriva en primera instancia al neurólogo o psiquiatra, y ahí si el médico confirma el diagnóstico, prescribe muchas veces el uso de la medicación para el aplacamiento de los síntomas (dificultad en el sostenimiento de la atención, excesiva inquietud) dando escaso o nulo lugar para la escucha de lo que tiene para decir el niño en cuestión. Pareciera resultar más práctica y fácil la prescripción del medicamento, que sentarse a escuchar qué pasa con cada uno de estos niños en su subjetividad, como si el escuchar al niño confundiese el presunto diagnóstico.

Sin embargo este tipo de manual desde la psiquiatría presenta algunas ventajas a resaltar :a) tiene el propósito de que los distintos países partan de los mismos indicadores clínicos para así poder comparar la frecuencia de aparición de las diversas enfermedades (enfoque epidemiológico) y de este modo constituye un esfuerzo internacional de unificación de criterios y de

lenguaje para describir los hechos representativos de alteraciones mentales; b) Intenta superar la Psicopatología tradicional al tratar de relacionar la patología con los aspectos psicosociales y biológicos, a través de la clasificación multiaxial; c) Incluye no sólo trastornos sino otros aspectos del sujeto y de su interacción con el medio.

Ante esto nos preguntamos por la clínica psicoanalítica con niños y cuál es su propuesta respecto de este tipo particular de problemática.

A partir de lo descripto, se plantea la importancia del siguiente trabajo. Se pretende investigar desde los aportes de la clínica psicoanalítica, un dispositivo de trabajo en articulación al clásico, que presenta bases biomédicas. Haciendo hincapié en un trabajo interdisciplinario en presuntos diagnósticos de TDAH. En la clínica analítica con niños se propone el juego como dispositivo, en el que tanto lo que tiene para decir como lo pulsional, juegan un papel fundamental en el trabajo psíquico realizado por el niño.

Se comenzará por una breve revisión del Código de Ética y de la nueva Ley de Salud Mental, analizando los criterios diagnósticos del TDAH, quienes son los encargados de realizar el diagnóstico, y como se conceptualiza atención e hiperactividad desde el psicoanálisis. Luego, en el capítulo II se abordará el surgimiento del sujeto. En el capítulo III se estudiará el dispositivo de trabajo que propone la Clínica psicoanalítica con niños, abarcando principalmente los temas de Asociación libre y Transferencia. A continuación se abordará la investigación acerca del Juego como trabajo psíquico en el contexto de entrevistas psicológicas, tomando los principales autores que investigaron sobre el tema. Finalmente se realizará una articulación teórico práctico, con un caso de un niño de 7 años que llega a la consulta cumpliendo los criterios diagnósticos del TDAH según el DSM IV.

Primera parte: Marco Teórico:

CAPÍTULO I

**TDAH, un diagnóstico
común en niños inquietos**

1.1 Nueva ley de salud mental n° 26.657 y Código de Ética de Mendoza

Para comenzar el desarrollo del presente trabajo nos referiremos en primer lugar a la nueva Ley de Salud Mental N° 26.657. Resaltamos la importancia del trabajo interdisciplinario propuesto por la misma. Esta ley promueve que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Incluye las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas. Además nos resulta importante resaltar que la indicación de medicamentos sólo puede realizarse a partir de las evaluaciones profesionales y nunca en forma automática, y debe promoverse los tratamientos farmacológicos que se realicen en el marco de abordaje interdisciplinario.

Por otro lado en el Código de Ética de Mendoza encontramos respecto del trabajo en salud mental con niños y adolescentes el artículo 1.33 que dice al respecto “en el caso de niños o jóvenes, especialmente , deben reconocer que éstos tienen la capacidad para realizar cambios a través del desarrollo. Las etiquetas sobre el estado actual de sus aptitudes, actitudes o madurez emocional podrían crear estereotipos en ellos e impedir su capacidad futura para madurar. Por tanto, las psicólogas y los psicólogos, respecto del uso de términos técnicos, deben hacerlo con la mayor precaución, particularmente, en el caso de niños, niñas y adolescentes, para evitar su estigmatización... ” (p. 21).

Por eso en el momento del abordaje terapéutico del psicólogo nos parece fundamental tener estos dos criterios de trabajo presentes, ya que hace a la ética y al marco deontológico profesional.

En el apartado siguiente presentaremos dos formas de considerar al TDAH, la primera clásica nominal y la segunda la propuesta desde la perspectiva psicoanalítica.

1.2 Dos perspectivas para el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad

Desde el surgimiento del pensamiento cartesiano, se tendió a desarrollar métodos de cuantificación, medición, tratando de encontrar una certeza sobre la que construir una ciencia segura e indudable. Éste fue impactando en un modelo de ciencia que buscaría el surgimiento de verdades indiscutibles. De esta manera se interesa por los fenómenos mensurables, cuantificables, repetibles y esto promueve la tendencia a la clasificación.

Ante la necesidad del hombre de clasificar y agrupar todo tipo de eventos, hechos, objetos surge en el campo de la Salud Mental el DSM IV. Éste manual agrupa una serie de conductas que se consideran trastornadas y las pone bajo el nombre de diferentes trastornos. En algunos casos éstos nombres pasan a ser verdades indiscutibles que justifican todo tipo de accionar del sujeto. Termina por reemplazar el nombre propio de los pacientes y pasan de llamarse “Juan” a llamarse “TGD”, o “TDAH”. Esta verdad figura enunciados y no toma en cuenta los actos de enunciación (agentes, circunstancias, reglas). (J. Vasen, 2010)

Entonces estos “*nombres impropios*” pretenden adquirir valor de verdad, aspiran certeza pero esconden una huella de conflicto. Si se hace una lectura de las ediciones del DSM IV, se observa que cada vez que aparece un nuevo

nombre, se produce un desplazamiento de otro que genera contradicción. Por ejemplo el TDAH reemplaza a otra nominación que se usaba para ese tipo de conductas pero que tenían una base biomédica. Consideramos que la verdad no se agota en una sola formulación, no se puede decir toda la verdad, por eso hay co-presencia de verdad y error en cada nueva formulación.

Basados en una lógica biomédica y genetista las clasificaciones del DSM provoca que ignoremos nuestra sensibilidad y nos aleja de la lógica y del sufrimiento infantil, que aunque implique la alteración de algunas moléculas no se agota allí.

Estos manuales psiquiátricos han ido “ganando terreno” y así sus diagnósticos son realizados y usados también en el ámbito escolar, de modo que en algunas oportunidades son las docentes quienes creen diagnosticar trastornos como el TDAH y exigen la medicación correspondiente. (B. Janin, 2004)

G. Stiglitz (2006), en la misma línea que Vasen, dice que lo que se tiende es a reducir el mal estar del sujeto al registro de la neurociencia, y en algunos casos, a patrones de conductas erróneas y educables.

A continuación se presentan los criterios presentes en el DSM IV, para el diagnóstico del TDAH, para entender un poco a que nos referimos:

1.2.1 Criterios Diagnósticos según el DSM IV

A _ (1) o (2)

- 1) Seis, o más, de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo :

DESATENCIÓN:

- ❖ A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- ❖ A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- ❖ A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- ❖ A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo.
- ❖ A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- ❖ A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto dedicarse a tareas que requiere un esfuerzo mental sostenido.
- ❖ A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.
- ❖ A menudo se distrae fácilmente ante estímulos irrelevantes.
- ❖ A menudo es descuidado en las actividades diarias.

2) Seis o más, de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

HIPERACTIVIDAD

- ❖ A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
- ❖ A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado.
- ❖ A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en las que es inapropiado hacerlo.
- ❖ A menudo tiene dificultades en jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- ❖ A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.
- ❖ A menudo habla en exceso.

IMPULSIVIDAD

- ❖ A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- ❖ A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- ❖ A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.

B_ Algunos síntomas de hiperactividad- impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad.

C_ Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (por ejemplo: en la escuela o en el trabajo y en casa)

D_ Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

E_ Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia y otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (por ejemplo: trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de la personalidad)*

(DSM IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (1995) (pp. 88-89)

* Es interesante ver que este último criterio, que implica un diagnóstico diferencial, no es tenido en cuenta habitualmente, por lo que los niños que son tratados y medicados como ADHD sufren psicosis infantiles, o están en situación de duelo.

Estos criterios intentan clasificar ciertas conductas de los niños dejando de lado lo que pueden llegar a decir de su malestar o sufrimiento, como así también su entorno, su organización familiar, su historia. De esta manera en el momento de hacer el diagnóstico no se tiene en cuenta el caso por caso, es decir, la subjetividad de cada sujeto que consulta.

Si partimos de la premisa que el TDAH tiene bases biomoleculares, el tratamiento tiende a ser medicamentoso. El medicamento más utilizado es un derivado anfetamínico, el metilfenidato, comercialmente conocido como Ritalina. Además hay otra droga utilizada en este tipo de diagnóstico, la

atomóxetina, se sabe que interviene en el metabolismo de neurotransmisores. (Stiglitz, G. 2006)

Consideramos que si bien en algunos casos la medicación es necesaria, la forma de abordar estos diagnósticos no se agota allí, es decir, la prescripción del medicamento no debe reducir el malestar solamente a lo biológico.

El Dr. Jaime Tallis, neuropediatra y coordinador de equipo de “Aprendizaje y desarrollo” dice que la inatención, impulsividad e hiperactividad deben leerse como síntomas. Sólo luego de una exploración minuciosa, de haber realizado un diagnóstico diferencial con psicosis (ya que la medicación para TDAH es perjudicial para estos casos) y si el equipo de trabajo no puede trabajar con el niño. Esto es, no es posible sentarlo, no hay como concentrarlo entonces ahí se probará la medicación. Luego, durante el seguimiento de trabajo con un equipo interdisciplinario, si van habiendo mejoras se irá retirando la medicación. Este autor refiere que se va ensayando el caso por caso, y no está de acuerdo con utilizar la medicación durante años. Refiere además que no se indica la medicación los fines de semana para que no haya acumulación y se hacen pausas en vacaciones.

1.2.2 Otra forma de considerar el TDAH: Hacer lugar a la escucha en diagnósticos de TDAH

Desde la perspectiva psicoanalítica, se considera que un niño es un sujeto cuyo psiquismo está en estructuración, el cual se da en un contexto social determinado y en vínculos con otras personas. Entonces que el niño atienda o no y a qué estímulos, tendrá que ver con una historia que no es sólo de él, sino que involucra a otros. Así es que nuestro trabajo se centrará en la

clínica de lo singular, y de esta manera evitar cualquier tipo de etiquetas en el trabajo con sujetos.

El cuestionamiento del abordaje del TDAH, no implica la negación de la existencia de dificultades en muchos niños en relación con el sostenimiento de la atención durante la situación de aprendizaje. Es cierto también que hay niños que se mueven sin metas aparentes, que se muestran con ansiedad desbordante y que actúan frecuentemente de un modo impulsivo. Lo que se cuestiona es que en algunos casos al realizar el diagnóstico de TDAH y prescribir la medicación, no se propone al consultante un espacio de trabajo psíquico en el cual escuchar algo de su sufrimiento. Esto hace que la dificultad borre el nombre propio del niño como así también su historia, quedando en una posición desde donde se lo aliena, se lo estigmatiza.

Beatriz Janin, (2004), siguiendo una lectura psicoanalítica considera el déficit de atención e hiperactividad como un trastorno en la estructuración subjetiva.

Por otro lado, G. Stiglitz, (2006), refiere que el concepto “trastorno” utilizado en el DSM IV, es opuesto al abordaje psicoanalítico lacaniano de “síntoma”, que considera el síntoma como producción. Esta forma de definir y diagnosticar trastornos, no es más que una manera encubierta de clasificar, e igualar, como si se tuviera temor a lo único, a lo singular.

Este mismo autor, refiere un uso del lenguaje en el que el TDAH, pretende decir todo del paciente y no dice nada del sujeto, responde a lo real velando la angustia, y ésta a su vez responde a la falla simbólica a nivel del síntoma, porque TDAH, ADD, ADHD y todas las maneras de llamarlo son ineficientes como envoltura formal del mismo en tanto no son singulares, sino significantes como en lo social, son masificadores. La medicación tiene efectos a veces benéficos y otras veces no, y los practicantes de la psiquiatría deberían conocer el límite de la intervención farmacológica. Concluye que hay el mal real, que se puede pensar en términos de lazo y no lazo con el Otro, en el caso de la desatención como un no-lazo con la palabra del Otro. Y en términos de

exceso pulsional, la hiperactividad y la impulsividad como formas de un cuerpo mal regulado por lo simbólico, pero que nada de estos males que afectan realmente al cuerpo autoriza a construir la clase de los TDAH. Así toda clasificación deja por fuera la consideración sobre el propio modo de arreglárselas con la pulsión, de gozar. En relación al trabajo psíquico, refiere, que es por el trabajo con el síntoma tomado como producción subjetiva, que el psicoanálisis puede localizar algo y de ese modo operar sobre él. Por eso la propuesta del psicoanálisis no es hacer clases, sino que más bien invita a la rebelión de los clasificados en la clase que sea y así se revelan las singularidades.

1.2.2a Otra posible forma de trabajo: un recorrido analítico

La propuesta del psicoanálisis conduce a atravesar la angustia con la pregunta por la causa para reubicar al goce en su lugar, a partir de la castración. Desde esta perspectiva se considera al “mal comportamiento” o la “dificultad de atención” como signo del sufrimiento del sujeto que responde al malestar en forma singular.

1.3 Inhibición, síntoma y angustia

En la línea del trabajo psicoterapéutico de orientación psicoanalítica, la propuesta es el trabajo con el síntoma, y se articula en el recorrido analítico con atravesar la angustia, que lleva a la pregunta por la su causa. El síntoma desde esta perspectiva se considera una producción. Por lo tanto creemos necesario desarrollar brevemente estos conceptos. Freud (1926/ 1979), en el texto *Inhibición, síntoma y angustia*, se refiere a las inhibiciones como limitaciones de las funciones yoicas, el yo renuncia a estas funciones que le son propias para no verse precisado a emprender una nueva represión y de este modo evitar un conflicto inconsciente. También puede ocurrir que renuncie a fin de evitar un conflicto con el súper yo, ya que el yo no tiene permitido hacer esas cosas porque le proporcionarían provecho y éxito, que el severo súper yo le ha denegado.

Por otra parte se refiere a la formación del síntoma como un sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, y refiere que es el resultado del proceso represivo que parte del yo. Es decir, el yo se rehúsa, por encargo del súper yo, a acatar una investidura pulsional incitada por el ello y lleva a cabo la represión. Mediante este proceso se logra frenar o desviar el devenir consciente de la representación que ocasionaría displacer. Por lo tanto la formación del síntoma se produce a partir de la moción pulsional afectada por un intento de represión, el yo reconoce la señal de displacer e intenta reprimirlo, al fracasar en menor o mayor medida este proceso, la moción pulsional encuentra un sustituto que ya no es reconocible como satisfacción.

En relación a la angustia, Freud describe al yo como su único almacigo y dice que no es producida como algo nuevo como consecuencia de la represión sino que se genera como resultado siguiente a una imagen mnémica preexistente. La angustia es la señal que se produce en el yo al enfrentarse ante una situación de peligro entonces se produce la formación del síntoma para evitar el desarrollo de angustia. Ese peligro según el autor corresponde al de la castración o es derivado de ella.

La angustia presenta una inconfundible relación con la expectativa, es angustia ante algo. Tiene un carácter de indeterminación y ausencia de objeto y cuando ha hallado el objeto, el nombre es reemplazado por miedo.

Freud concluye que es la angustia la que causa la represión y que la angustia se produce frente al peligro de la pérdida del objeto es decir, la angustia remite a la castración.

1.4. Atención según Freud

Para poder pensar la dificultad de atención que presentan algunos sujetos, se desarrollará brevemente a qué llamamos atención desde el psicoanálisis. Freud (1895/1982) en el "*Proyecto de psicología para neurólogos*" dice que la atención es un mecanismo por el cual se mueve al yo a seguir percepciones e influir sobre ellas. Está condicionada biológicamente y queda como secuela en el curso del desarrollo psíquico. Sucede que el efecto de la atención psíquica es la investidura de las mismas neuronas que son portadoras de la investidura percepción, así es que tiene un modelo en la vivencia de satisfacción y en sus repeticiones, estados de apetito que se han desarrollado como estado de deseo y de expectativa. Dichos estados contienen la justificación biológica de todo pensar. La diferencia entre la representación y la percepción existente da luego la ocasión del proceso de pensar.

La atención consiste en establecer la situación de expectativa aun para percepciones que no coinciden con investidura-deseo. Es decir, se invisten en un primer momento todas las percepciones porque entre ellas podrían estar las deseadas. Luego sólo se trata de aleccionar al yo sobre cual investiduras de expectativa debe establecer. Por lo tanto los mecanismos de atención

consisten en que el yo invista aquellas neuronas donde ya ha aparecido una investidura deseo.

Si una percepción ha recibido su investidura-atención pueden ocurrir muchas cosas, entre las que se destacan: el pensar común y el pensar observador. Este último caso corresponde al estado del investigador y se pregunta: ¿Qué significa esto? ¿A dónde lleva esto?

El proceso de expectativa se produce cuando los primeros signos de realidad llaman la atención del yo sobre las percepciones que es preciso invertir, el decurso asociativo se consuma por neuronas preinvertidas. Sobre este decurso se producen signos, a consecuencia de los cuales el decurso asociativo se vuelve consciente y reproducible.

Años después Freud, (1911/1980) en el texto "*Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico*" vuelve a referirse al proceso de atención y expresa que dentro de la psicología fundada en el psicoanálisis, nos hemos habituado a tomar como el punto de arranque los procesos psíquicos inconscientes. La tendencia principal que estos procesos primarios obedecen, es fácil de discernir, y se define como el principio de placer-displacer. Estos procesos aspiran a ganar placer y de los actos que pueden generar displacer, la actividad psíquica se retira y se produce la represión.

Suponiendo que el estado de reposo psíquico fuese perturbado inicialmente por las imperiosas exigencias de las necesidades internas, lo deseado fue puesto de manera alucinatoria, como todavía hoy nos acontece todas las noches con nuestros pensamientos oníricos. Sólo la ausencia de la satisfacción esperada, trajo por consecuencia que se abandonase ese intento de satisfacción por vía alucinatoria. En su lugar el aparato psíquico debió resolverse a representar las constelaciones reales del mundo exterior, y además procurar la alteración real. Así se produce el establecimiento del principio de realidad. Como consecuencia de este establecimiento, fue que al aumentar la importancia de la realidad exterior cobró relieve también la de los órganos sensoriales dirigidos a ese mundo exterior y de la conciencia acoplada

a ellos. Se instituyó una función particular, la atención que iría a explorar periódicamente el mundo exterior. Simultáneamente es posible que se introdujese, un sistema de registro que depositaría los resultados en esta actividad periódica de conciencia, una parte de lo que llamamos memoria.

La descarga motriz, durante el imperio de placer había servido para aligerar de aumentos de estímulos al aparato anímico y desempeñaba una tarea mediante inervaciones enviadas al interior del cuerpo, ahora recibió una función nueva, se mudó en acción, fue procurada por el proceso de pensar.

En lugar de la represión, surge el fallo imparcial, que decidirá si una representación determinada era verdadera o falsa, si estaba o no en consonancia con la realidad y lo realizaba por comparación con las huellas mnémicas de la realidad.

Una tendencia general del aparato anímico parece exteriorizarse en la pertinacia de aferrarse a las fuentes de placer de que se dispone, a la dificultad con que se renuncia a ellas. Al establecerse el principio de realidad una forma de actividad del pensar se escindió, ella se mantuvo apartada del examen de realidad y permaneció sometida únicamente al principio de placer: es el fantasear, que comenzó con el juego del niño y posteriormente con los sueños diurnos, esta forma abandona el apuntalamiento en objetos reales.

Los procesos psíquicos primarios no logran distinguir entre representación y percepción, en cambio los secundarios sólo pueden operar cuando el yo posee una reserva de investiduras que le permita efectuar la inhibición. Esta tiene por objetivo dar tiempo para registrar los signos de realidad. Por lo tanto el yo, inhibe, pospone y dirige las investiduras hacia el mundo exterior, así poder observar los signos de realidad.

En una lectura psicoanalítica, las dificultades de la atención tienen que ver con conflictos para investir determinada realidad o para inhibir procesos psíquicos primarios. El progreso de estos procesos dependerá del vínculo que se establezca con los otros significativos como lo veremos en el apartado siguiente.

1.5 Atención y relación con el Otro

Siguiendo la lectura psicoanalítica del TDAH, B. Janin, (2004) refiere que el mundo no es investido automáticamente, lo que se invierte casi automáticamente son las sensaciones. Para que se produzca un registro de matices y cualidades se debe diferenciar estímulo de pulsión. Para que esto sea posible, los estímulos externos no tienen que ser continuos sino que tienen que haber intervalos. Por ejemplo si un niño recibe permanentemente un estímulo, como podría ser el pecho de la madre, se le dificultará diferenciar lo que viene de afuera de lo que siente. De igual manera si se lo deja en un estado de privación permanente.

Así se va diferenciando el estímulo intermitente, de la pulsión que es constante. Del estímulo se puede huir, de la pulsión no.

Así es que, diferenciar el afuera del adentro, se convierte en el primer paso para dirigir la atención hacia el mundo. Aquí se presenta un elemento que permite ligar la desatención a la hiperactividad, que es: la confusión entre lo interno y lo externo. Lo cual lleva a la dificultad para sostener la atención, así como también a responder a todo estímulo como si la fuga fuera posible.

La investidura del mundo se da por identificación a un Otro que presenta una libidinización a ese mundo y le da sentido. Cuando la mamá, de todo el universo posible, hace un recorte y le muestra al bebé un sonajero, lo hace sonar, está atrayendo la atención del bebé a ese objeto particular, y se lo señala como algo a ser investido. Así la mirada de ambos coinciden en un punto, y las sensaciones múltiples van dando al niño un espacio en el que por momentos puede focalizar determinados contenidos. Es decir, que cuando la mamá le dice a su bebé “mirá, escuchá, sentí” y se acompaña de una vivencia

placentera, permite que la mirada, la audición y los sentidos se dirijan a diferentes objetos en particular.

No sólo el mundo debe ser investido libidinalmente, sino que del conjunto de estímulos se deberá seleccionar algunos. Es el yo, y en principio como yo placer quien inhibe el decurso pulsional.

El yo placer va dejando paso al yo realidad definitivo, que le permitirá diferenciar fantasía de realidad y ubicarse en diferentes contextos. Junto con el yo, el súper yo y el ideal del yo, con la intervención de normas e ideales, permitirán acatar consignas dadas por otros, aceptar normas impuestas por una institución, y dirigir la atención hacia donde la autoridad exige.

La atención se considera un proceso activo que protege al individuo del caos del mundo exterior y de sus propias sensaciones, haciendo posible que privilegie un elemento por sobre otros. Relacionando este concepto con el de conciencia, es como un foco que ilumina parte del universo.

En base a lo trabajado en este capítulo, consideramos que la dificultad para prestar atención, y la hiperactividad en niños son un signo de sufrimiento, el cual debe ser leído según cada caso singular y en un contexto particular. Por eso nos adentraremos en cómo se produce el surgimiento del sujeto en la teoría psicoanalítica.

CAPITULO II

El surgimiento del sujeto

2.1. Indefensión del Recién nacido

El bebé al nacer se encuentra en un estado de indefensión absoluta, es incapaz de llevar a cabo las acciones que requiere su bien estar, es decir, su vida depende de la ayuda que pueda otorgarle Otro que Freud lo llama *Otro auxiliar*. Este será el encargado de darle nutrición, cuidados, protección. Al realizar estas acciones, que el mismo autor la llama *acción específica*, se produce una *vivencia de satisfacción*, que se ocasiona al anularse el estímulo endógeno que producía el malestar. Así se van produciendo vivencias placenteras y displacenteras porque es imposible la satisfacción total, siempre hay algo que no se llega a satisfacer. Este proceso va generando huellas mnémicas, que son marcas que van formando nuestro psiquismo. Cada huella es única e irrepetible para cada sujeto, ya que si bien se trate de la misma mamá, cada hijo llega en momentos distintos para esa madre, familia y aunque fueran gemelos es imposible hacer estas acciones idénticas, siempre va haber algo distinto en ellas.

El ser humano se diferencia de los otros animales, entre otras cosas porque no existe una relación unívoca entre la demanda y el objeto de satisfacción. Es por esto que Freud consideraba que el ser humano no posee instintos como los animales, sino pulsiones.

Lacan, (1957/1999) distingue dos conceptos importantes al explicar esta diferencia, el de Demanda y el de Necesidad.

El primer llanto del recién nacido es un llamado a un Otro capaz de responder, y lo hace intentando calmar a ese niño. En esta dinámica encontramos a la necesidad que tiene una connotación biológica, se satisface con determinado objeto, el niño tiene hambre, se le da alimento, tiene sueño, se lo duerme. Y a la demanda, que por el propio ejercicio de todo significante

transforma dicha necesidad, así al añadir el significante se le aporta un mínimo de metáfora, de transformación que hace que lo significado sea algo más allá que la necesidad en sí. La demanda entonces es la necesidad más el significante. Y el deseo es esa diferencia que hay entre la necesidad y la necesidad transformada por la demanda que la introduce en un orden distinto, el orden simbólico. Entonces el niño llora, grita, produce un llamado y este llamado es interpretado, transformado por Otro, que dice, este bebé tiene hambre, tiene sueño, le duele la pancita etc. Y es en esa diferencia entre el llamado del bebé y lo interpretado por el Otro en donde se aloja el deseo.

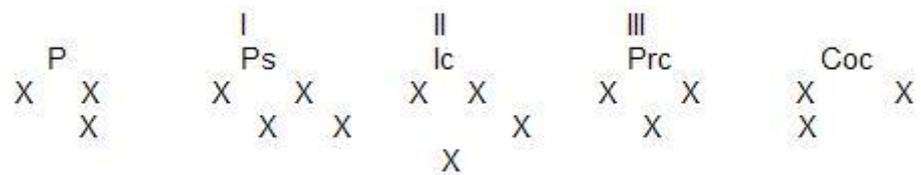
A partir de estos procesos va surgiendo el sujeto, en relación al Otro de los cuidados, es decir, se va formando el aparato psíquico.

2.2 Formación del aparato psíquico

La formación del aparato psíquico no se realiza de manera simple. Freud, (1896/1982), describe en la Carta 52 que el psiquismo se va formando a partir de una estratificación sucesiva. De tiempo en tiempo, el material que existe en formas de huellas mnémicas experimenta un reordenamiento según nuevos nexos, y se produce una re transcripción. Estas huellas mnémicas surgen a partir de cada vivencia de satisfacción y de dolor.

La memoria no pre existe de manera simple, sino múltiple, está registrada en diversas variedades de signos. A esta serie de estratos, Freud los describe. Así es que se encuentran las neuronas P, donde se generan las

percepciones que se anudan a la conciencia, en sí no conservan huella alguna de lo acontecido, es que conciencia y memoria se excluyen entre sí. En segundo lugar se encuentran las neuronas Ps, donde se produce la primera transcripción (fijación), por completo no susceptible de conciencia y articulada según una asociación por simultaneidad. En tercer lugar se encuentra la inconsciencia, Ic, que es la segunda transcripción, ordenadas tal vez según nexos causales. También inasequible de conciencia, quizá corresponde a recuerdos de conceptos. Y por último la pre conciencia, tercera transcripción, ligada a representaciones palabras, correspondiente a nuestro yo oficial. Desde esta pre conciencia, las investiduras devienen conscientes según ciertas reglas, y por cierto, que esta conciencia pensar secundaria es de efecto posterior en el orden del tiempo, probablemente anudada a la reanimación alucinatoria de representaciones palabra.



Las transcripciones que se siguen unas a otras constituyen la operación psíquica de épocas sucesivas de la vida. En la fronteras entre dos de estas épocas tiene que producirse la transcripción del material psíquico, y cuando no se producen esas transcripciones para cierto material se puede explicar las peculiaridades de las psiconeurosis. Cada reescritura posterior inhibe a la anterior y desvía de ella el proceso excitatorio, y es entonces que si la reescritura posterior falta, la excitación es tramitada según las leyes psicológicas que valían para el periodo psíquico anterior y por los caminos que entonces disponía. Así lo que conocemos como *represión* es la denegación de

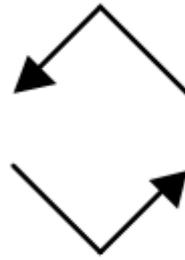
cierto material que su traducción generaría displacer. Sobre este concepto se basa la técnica de *asociación libre* que es el eje del tratamiento analítico.

2.3 Alienación y separación

Desde la perspectiva psicoanalítica se sostiene que el inconsciente está estructurado como lenguaje. Esto quiere decir, que el sujeto se va constituyendo por los significantes que le vienen del Otro. Entonces se puede decir que el sujeto es efecto de los significantes que lo representan.

Para que se constituya un sujeto, es necesario primero que haya un Otro, que le da un lugar en su campo psíquico. Este Otro es donde se encuentra la cadena del significante donde el sujeto va a surgir, es decir que existe una dependencia significativa respecto del lugar del Otro. Y es a partir de este Otro que el sujeto va a ir aprendiendo lo que debe hacer, como hombre o como mujer. Esto es debido a que, para Lacan, no existe en el psiquismo, al nacer, nada que permita al sujeto situarse como hombre o como mujer. Todo este proceso se da en el Complejo de Edipo.

Siguiendo la teoría freudiana, Lacan (1964/1999), en *El seminario 11*, se refiere a la constitución del sujeto, desde dos operaciones: la alienación y separación. Estas operaciones describen la relación circular del sujeto con el Otro, y para explicarlas toma un pequeño rombo. Este pequeño rombo lo describe como un borde. Le otorga una dirección vectorial. Se le da el sentido inverso a las agujas del reloj, ya que nuestras escrituras se leen de izquierda a derecha.



La v de la mitad inferior del rombo, representa el vel constituido por la primera operación: la alienación. Lacan (1964/1999), dice al respecto que es *“en ese vel que condena al sujeto a sólo aparecer en esa división que he articulado lo suficiente, según creo, al decir que si aparece de un lado como sentido producido por el significante, del otro aparece la afanisis”* (p.218)

El uso de este vel que utiliza Lacan, lo explica de la siguiente manera: la lógica simbólica nos permite distinguir el alcance de la operación llamada reunión. Sumar dos conjuntos de algo, es muy diferente a reunirlos. Si en un conjunto hay cinco objetos, y en el otro también hay cinco, sumarlos da diez. Los objetos pueden pertenecer a ambos círculos. Si dos de los objetos pertenecen a ambos círculos, reunirlos consistirá en este caso en no duplicar su número, en la reunión sólo habrá ocho objetos. El vel de la alienación se explica siguiendo a Lacan (1964), de la siguiente manera *“por una elección cuyas propiedades depende de que en la reunión uno de los elementos entrañe que sea cual fuere la elección, su consecuencia sea ni lo uno ni lo otro”* (p.219)

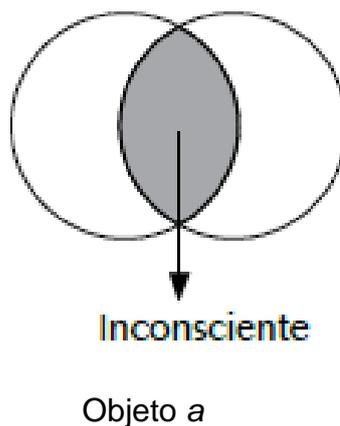
Es decir, si uno se propone conservar una de las partes, la otra desaparece de todas formas. Es una elección forzada, en la que algo siempre se pierde.



Para ejemplificar esto, tomamos el ejemplo de “*El ser del sujeto*”. Si escogemos el ser, el sujeto desaparece, se nos escapa, cae en el sin-sentido: si escogemos el sentido, éste solo subsiste cercenado de esa porción de sin-sentido que, hablando estrictamente, constituye en la realización del sujeto, el inconsciente. Es un “vel alienante”. Podemos decir que la índole de este sentido tal como emerge en el campo del Otro, es la de ser eclipsado, en gran parte de su campo, por la desaparición del ser, inducida por la propia función del significante.

Todo esto implica que la consecuencia de la alienación es que la última instancia de la interpretación no es tanto el sentido, sino la reducción de los significantes a su sin-sentido para así encontrar los determinantes de toda la conducta el sujeto.

En cuanto a la segunda operación de constitución del sujeto, la separación, es una operación que lleva a su término la circularidad de la relación del sujeto con el Otro, pero en ella se demuestra una torsión esencial. Se sitúa en esa lúnula en donde encontramos la forma de la hiancia, del borde. Es la intersección.



La primera operación se basa en la sub-estructura de la reunión; la segunda en la subestructura denominada intersección. Se trata de los

elementos que pertenecen a ambos conjuntos. Esta segunda operación Lacan (1964/1999) la llama: separación.

El sujeto encuentra una falta en el Otro, en la propia intimación que ejerce sobre él el Otro con su discurso. En los intervalos del discurso del Otro surge en la experiencia del niño algo que se puede detectar en ellos radicalmente- me dice eso pero ¿Qué quiere?

Este intervalo que corta los significantes, que forma parte de la propia estructura del significante, es la guarida de lo que, en otros registros de mi desarrollo, he llamado metonimia, (...) eso que llamamos deseo. El sujeto aprehende del deseo del Otro en lo que no encaja en las fallas del discurso del Otro y todos los porqué del niño no surgen de una avidez por la razón de las cosas- más bien constituyen una puesta a prueba del adulto, un ¿Por qué me dices eso? Re-suscitado siempre de lo más hondo- que es el enigma del deseo del adulto (p.222)

Para responder a esta captura, el sujeto responde con la falta antecedente, con su propia desaparición, que aquí sitúa en la falta percibida en el Otro.

En el encuentro del discurso del Otro se produce el encuentro con la falta, porque siempre va haber algo que no se dice. Se produce un resto, algo cae, y eso está en relación con el deseo. Es ahí donde surge la pregunta ¿Qué quiere el Otro de mí? Este intervalo que corta los significantes, que se desplaza, es lo metonímico. El sujeto responde ante esto con su propia desaparición. Es en esta falta donde el niño neurótico intenta ubicarse en el lugar de respuesta a lo que el Otro quiere, y es mediante el juego que el niño se posiciona ante la falta del Otro.

2.4 Estadio del espejo

El sujeto se va formando una imagen de sí mismo que le viene de sus Otros significativos, como un espejo que le devuelve a uno la imagen reflejada. Esto es, hay familias en las que la llegada de un bebé va adquiriendo determinadas expectativas, por ejemplo es el sustituto de un miembro fallecido, el que tenga la posibilidad de estudiar, el que producirá la unión familiar etc. Esta es la imagen que el otro le devuelve, pero también puede ser de connotación negativa, el niño como tonto, peligroso, niño problema.

Se observa en los padres una actitud tierna hacia sus hijos, y se caracteriza como un renacimiento y reproducción de su propio narcisismo. Así se produce una atribución al niño de toda clase de perfecciones. Esto produce el desarrollo del yo ideal, el yo placer, este yo que se constituye por identificación primaria a un semejante, en el que el niño se refleja como un espejo, que son la base para las identificaciones secundarias. Este proceso lo llamamos Estadio del Espejo, y puede producirse desde la edad de seis meses. Aquí el lactante brinda un espectáculo impresionante ante el espejo. Él que no tiene todavía dominio de la marcha, ni siquiera de la postura en pie pero que con la ayuda de los brazos de la mamá, o algún otro sostén, supera en un jubiloso ajetreo y logra suspender su actitud en una postura más o menos inclinada y conseguir para fijarlo, un aspecto instantáneo de la imagen. Esta actividad se conserva hasta los 18 meses.

Lacan, (1949/2002), dice que el Estadio del Espejo se comprende como una *identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término, esto es, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen. Entonces, como ya lo nombramos, el niño va asumiendo una imagen de sí mismo, a través no sólo de los espejos, sino de lo que le devuelven los Otros significantes, es decir, los otros que lo rodean y le hablan, le dan características, adjetivos.

Por lo que, la función del estadio de espejo se revela como un caso particular de la función de la imago, que es establecer una relación del organismo con su realidad.

Como dijimos al comienzo del capítulo, la relación del hombre con la naturaleza está alterada, por una discordia primordial entre los signos de mal estar y la incoordinación motriz de los meses del neonato. Es este estadio, que permite un empuje interno que va desde la insuficiencia a la anticipación, que hace que el sujeto se enfrente a las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que, Lacan llama: ortopédica de su totalidad.

2.5 Vida sexual infantil

Uno de los grandes logros del psicoanálisis fue el de otorgarle lugar a la sexualidad infantil. Para Freud, (1905/1978) era evidente que existía un descuido de la sexualidad infantil, ya que la opinión popular afirmaba que la pulsión sexual estaba totalmente ausente en lo infantil, y que sólo aparecía en la pubertad. Esto ocurre debido a que existe lo que conocemos como “amnesia infantil” que tienen la mayoría de los seres humanos y que cubre los primeros años de su infancia, hasta los 6-8 años de vida. La amnesia infantil se compara con la amnesia de las histéricas en que ambas son producto de la represión.

En esos años de infancia, en los que después no se conserva ningún registro de memoria, los infantes reaccionan con vivacidad frente a las situaciones que les ocasionan una gran impresión. Es decir, saben exteriorizar sus sentimientos (amor, enojo, dolor, celos), y una vez adultos nada recuerdan

de esto por sí mismos. Se debe suponer que estas impresiones dejaron las más profundas huellas en nuestra vida anímica y pasaron a ser determinantes para todo nuestro desarrollo posterior.

La amnesia histérica se halla al servicio de la represión, y sólo se puede explicar debido a que el individuo ya posee un acervo de huellas mnémicas que se han sustraído de la conciencia, y ahora mediante ligazón asociativa arrastra hacia sí, aquello sobre lo cual actúan las fuerzas de la represión. Freud concluye: que sin amnesia infantil no habría amnesia histérica. Nombra a la amnesia infantil con el nombre de "tiempo pre histórico" y dice que es un tiempo anterior, responsable de ocultar al sujeto los inicios de su propia vida sexual.

La sexualidad del niño se describe como una *disposición perversa polimorfa*. Luego sobreviene el periodo de latencia que se presentará con inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y limitará su curso a la manera de unos diques psíquicos (vergüenza, asco, y moral). Éstos se establecen sin importar nivel de educación alguno. Son fuerzas anímicas contrarias que provocan la sofocación del displacer que se produce al ser éstas mociones sexuales infantiles inaplicables.

La elección de objeto se realiza en dos tiempos, el primero se inicia entre los dos y cinco años, y el periodo de latencia la detiene, se caracteriza por la naturaleza infantil de sus metas sexuales, es decir una corriente tierna. El segundo tiempo sobreviene con la pubertad y determina la conformación definitiva de la vida sexual, e ir tras una corriente sensual.

La pulsión de saber o investigar surge junto al primer florecimiento de la vida sexual del niño, esto es entre los tres y cinco años. Esta particular pulsión no se subordina exclusivamente a la sexualidad, si bien ésta es la de mayor importancia, también se encuentra en estrecha relación con el apoderamiento y trabaja con la energía de la pulsión de ver.

2.6 Neurosis infantil y neurosis de la infancia

I. Goldenberg (2007), siguiendo la lectura freudiana hace la siguiente síntesis: se considera a la neurosis infantil como una neurosis de la primera época, en donde se produce el encuentro de la sexualidad, siendo la neurosis consecuencia directa de este encuentro. Se ubica la neurosis infantil en su estado de neurosis actual. El niño, en tanto no constituye su neurosis infantil, responde con angustia enmarcada en el campo del Otro, no posee los medios intelectuales necesarios para tramitar el trauma y se encuentra al amparo del fantasma materno. En la clínica el primer problema a enfrentar es la constitución de la neurosis infantil, los recursos que dispone y la constitución del síntoma. Así es como nos encontramos con fenómenos (lo dado a ver, lo que se muestra, lo que hace signo) o con angustia interpretada como síntoma por los otros

Entonces la neurosis infantil es estructural y la neurosis de la infancia es como tramite el niño ese encuentro con lo sexual.

2.7 El niño y la pulsión

Para Freud, el niño debe aprender el gobierno de lo pulsional, y agrega que es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna. La educación debe inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente. Por el análisis es

sabido que esa sofocación es lo que da el riesgo de producir neurosis. Es por esta razón que la educación debe buscar un equilibrio entre la permisión y la denegación. Para esto será preciso descubrir un punto óptimo para que se beneficie lo más posible y se perjudique lo menos, se deberá decidir cuánto, cuándo y con qué medios se deben prohibir.

2.7.1 La pulsión

Al nacer el ser humano, presenta una fuente de estímulos en continuo fluir, que está entre lo somático y lo anímico, que serían una exigencia de trabajo para la vida ánima, el motor de la vida. A la agencia representante psíquica de estos estímulos se la llama pulsión, y sería un estímulo para lo psíquico. Sin embargo para lo psíquico existen otros estímulos además de los pulsionales, que se comportan de manera parecida a los fisiológicos. El estímulo pulsional se caracteriza por provenir del interior del propio organismo, y se requieren distintas acciones para eliminarlo. La pulsión es una fuerza constante, al presionar desde el interior del organismo no se puede huir como en el caso de un estímulo externo.

Los principales términos con los cuales se relaciona son el *esfuerzo*, que es la medida de la exigencia de trabajo que ella presenta, la *meta* de la pulsión es en todos los casos la satisfacción, que sólo puede alcanzarse cancelando el estado de estimulación en su fuente. La pulsión es autoerótica, siempre se satisface en el cuerpo propio. El *objeto* de la pulsión es aquello por lo cual puede alcanzar su meta. Finalmente está la *fuentes* de la pulsión, que se entiende como aquel proceso somático, interior a un órgano o a una parte del cuerpo cuyo estímulo es representado en la vida anímica por la pulsión.

Freud distingue primordialmente a las pulsiones yoicas o de autoconservación y las pulsiones sexuales.

Con respecto a las pulsiones sexuales, este autor dice que en el recién nacido son numerosas, brotan de múltiples fuentes orgánicas, al comienzo actúan independientes unas de otras y solo después se reúnen en una síntesis más o menos acabada. Este proceso es el que Freud describe como el desarrollo sexual infantil. La meta a la que aspiran es el logro del placer de órgano, solo tras alcanzar la síntesis antes mencionada, entran al servicio de la función de reproducción. En su primera aparición se apuntalan a las pulsiones de conservación. Luego se deslindan, y solo una parte de ellas continúan asociadas toda la vida y las proveen de componentes libidinosos, que pasan inadvertidos pero luego salen a la luz cuando sobreviene la enfermedad. Esto lo ejemplifica Freud (1905/1978), en *Tres ensayos de la teoría sexual*, con el chupeteo del niño. Al comienzo la satisfacción de la zona erógena, los labios, se asoció con la satisfacción de la necesidad de alimentarse. Así la pulsión sexual se apuntala a una de las funciones de conservación de la vida, y sólo más tarde se independiza de ella. Entonces, posteriormente la necesidad de repetir la satisfacción sexual se divorcia de la necesidad de buscar alimento. En el chupeteo o mamar con deleite, el autor, destaca tres caracteres esenciales de una exteriorización sexual infantil: que nace apuntalándose en una de las funciones corporales importantes para la vida, es autoerótica y su meta sexual se encuentra bajo el imperio de una zona erógena.

2.8 El niño y el mundo exterior

Para que se produzca la investidura de los objetos, es decir al mundo exterior, es necesario la identificación con Otro que va libidinizando ese mundo

y otorgándole sentido. La identificación es la forma más originaria de ligazón con el prójimo. Freud, (1932/1979) en la 31° conferencia dice que identificación, es una asimilación de un yo a un yo ajeno, a consecuencia de la cual ese primer yo se comporta en ciertos aspectos como el otro, lo imita, lo acoge dentro de sí. Este proceso se relaciona con el narcisismo primario. El narcisismo, que es la libido conducida al yo, ocupa un lugar dentro del desarrollo sexual regular del hombre.

Freud (1914/1979), en *“Introducción al narcisismo”* dice que, al nacer el niño, inicialmente están las pulsiones autoeróticas, estado temprano de la libido, y es a este estado que debe agregarse una nueva acción psíquica, para que se constituya el narcisismo, necesario para el desarrollo del aparato psíquico. Ésta consiste en tomar al yo como objeto destino de la libido.

Existen dos narcisismos, el primario y el secundario. El narcisismo primario es la primera investidura libidinal del yo que luego va a ser transferida a los objetos. El narcisismo secundario se entiende como la libido sustraída del mundo exterior y conducida al yo, es decir, replegamiento de las investiduras de objeto que se produce sobre la base de otro, primario. Este es un proceso del desarrollo sano del niño. Freud compara el desarrollo del narcisismo primario y secundario con una ameba y dice que el primero persiste y las investiduras serian como los pseudópodos de una ameba. Mediante este proceso el niño se va desarrollando siendo capaz de investir el mundo exterior y buscando caminos a recorrer, poniendo la atención en objetos externos.

El desarrollo del yo consiste en un distanciamiento respecto del narcisismo primario, y se produce una fuerte tendencia a recobrarlo. Este proceso se da por medio del desplazamiento de la libido a un ideal del yo impuesto desde afuera, y se obtiene satisfacción cuando se logra ese ideal

2.9 Complejo de Edipo

2.9.1 Desde Freud

Freud, (1924/1979), en *“El sepultamiento del complejo de Edipo”*, refiere que el Complejo de Edipo es un fenómeno central del periodo sexual de la primera infancia. Posteriormente cae sepultado, es decir, cae a la represión y es seguido por el periodo de latencia. Parece ser que su declinación surge a raíz de las dolorosas desilusiones acontecidas. Por una lado, la niña que quiere considerarse amada y predilecta del padre, vivenciará seguramente alguna seria reprimenda por parte de él, y se verá excluida de un lugar privilegiado. Por otra parte el varón, que considera a la madre como de su propiedad, hace la experiencia de que ella le quita amor para entregárselo a otro, a un recién nacido, que puede ser real o fantaseado. Y es así como la falta de satisfacción esperada, tanto en el varón como en la niña, provocará que el Complejo de Edipo se vaya a pique a raíz de su fracaso, como resultado de su imposibilidad interna.

Freud (1923/1979), considera a la fase fálica como contemporánea al complejo de Edipo, esta fase no prosigue su desarrollo sino que se hunde y luego es relevada por el periodo de latencia. Escribe una tesis respecto del hundimiento de la fase fálica y dice que la organización genital fálica del niño se va al fundamento a raíz de la amenaza de castración. Esto a menudo ocurre cuando el niño vuelca su interés a los genitales, y le da una vasta ocupación manual. Luego son los adultos los que le hacen conocer su desacuerdo con este accionar, y sobreviene la amenaza de castración.

Hay dos clases de experiencia de las cuales ningún niño queda exento, y por las que debería estar preparado para la pérdida de partes muy

apreciadas de su cuerpo que son: el retiro del pecho materno y la separación del contenido de los intestinos diariamente exigido. Sin embargo nada se registra en cuanto estas experiencias tuvieran algún efecto con ocasión de la amenaza de castración. Sólo a partir de la observación de los genitales femeninos, se hace representable la pérdida del propio pene.

En el caso del varoncito, vemos que se le ofrece, según Freud, dos posibilidades de satisfacción, una activa y otra pasiva. Por un lado, situarse de manera masculina en el lugar del padre, y como él, mantener comercio con la madre, lo cual ocasionaría que el padre sea sentido pronto como un obstáculo. Por otro lado, sustituir a la madre y hacerse amar por el padre, y la madre quedaría sobrando. Ambos caminos conllevan la pérdida del pene, en el primer caso, masculina, en calidad de castigo, en el segundo caso, femenina, como premisa. Así el niño vivencia un conflicto entre el interés narcisista en esta parte del cuerpo y la investidura libidinosa de los objetos parentales. En cuyo conflicto triunfa normalmente el primero, y de esta manera el yo del niño se extraña del complejo de Edipo. Freud no duda de poner el nombre de represión a este extrañamiento, si bien las represiones posteriores son llevadas a cabo la mayoría de las veces con participación del Súper Yo, que aquí recién se forma.

Como consecuencia del Sepultamiento del complejo de Edipo, se produce: la resignación de las investiduras de objeto, que son sustituidas por identificaciones. También se produce la formación del núcleo del Súper Yo, como producto de la introyección de la autoridad de ambos progenitores que toma prestada del padre su severidad, y perpetúa la prohibición del incesto, y asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto. Con este proceso se inicia el periodo de latencia que viene a interrumpir el desarrollo sexual del niño.

En el caso de la niña, hay diferencia, lógicamente partiendo de la diferencia anatómica. El clítoris se comporta al comienzo como un pene. La niña por comparación con un compañero de juego, percibe que es “demasiado corto”, y siente este hecho como un perjuicio y una razón de inferioridad. Por un tiempo se consuela con la expectativa de que algún día crecerá. Pero luego,

se diferencia la niña del varón: la niña no comprende su falta actual como un carácter sexual sino que lo explica con el supuesto de que una vez lo poseyó y después lo perdió por castración. No extiende esta inferencia de sí misma a otras mujeres, adultas, sino que atribuye a estas, exactamente en el sentido de la fase fálica, un genital grande y completo, es decir, masculino. Entonces se marca esta diferencia esencial entre varones y nenas: la niña acepta la castración como un hecho consumado y el varón tiene miedo a la posibilidad de su consumación. Por este motivo se encuentra ausente la angustia de castración en las niñas, y por consiguiente un poderoso motivo para instituir el súper yo e interrumpir la organización genital infantil. Por eso en las niñas juega un papel importante el amedrentamiento externo que amenaza con la pérdida del ser-amado. La muchacha finalmente se desliza a lo largo de la ecuación simbólica, esto es, del pene al hijo. Su complejo de Edipo culmina en el deseo de recibir como regalo un hijo del padre. El complejo de Edipo es abandonado finalmente porque este hijo no llega nunca

Freud llega a la conclusión de que el complejo de Edipo concluye a raíz de la amenaza de castración, a partir de la observación de que la organización fálica, complejo de Edipo, amenaza de castración, formación del Súper Yo y periodo de latencia se hallan íntimamente relacionados y conectados.

2.9.2 Los tres tiempos lógicos

Haciendo una lectura de Freud, Lacan (1957/1999), en *El Seminario 5*, dice que el Edipo tiene una función normativa, tanto en la estructura moral del

sujeto, en sus relaciones con la realidad, en la asunción de su sexo como así también una función propiamente genital.

Edipo y la función del padre, para este autor, son inseparables. No se puede hablar de Edipo sino está el padre, es decir, hablar de Edipo es introducir como esencial la función del padre. Introduce al padre no como un objeto real, sino como el padre simbólico. En este seminario nos presenta al padre como una metáfora. Es decir, un significante que viene en lugar de otro significante, y es así como va a intervenir en el complejo de Edipo. Es un significante que sustituirá al primer significante introducido en la simbolización, este es el significante materno. El niño ante la ausencia y presencia de su madre, es cuando comienza a preguntarse ¿qué es lo que quiere además de mí? Mediante este ir y venir, el niño comienza a simbolizar, y a buscar un significado a las idas y venidas de su madre. Lacan dice que este significado es el Falo. Entonces analizando la vía simbólica, que es la vía de la metáfora, decimos que el resultado ordinario de la metáfora se producirá en tanto que el padre sustituye a la madre como significante, dando por resultado la significación fálica.

Lo que Lacan comienza a articular es el Complejo de Edipo, y el Complejo de castración a través de la metáfora.

Hace una relectura del complejo de Edipo freudiano, y ubica la posición del padre como simbólico, y esto no depende del padre real. La posición del padre, que Lacan lo llama Nombre del Padre, puede realizarse de acuerdo con las diversas culturas, lo que esto quiere decir, es que es una necesidad de la cadena significante. Se refiere a que instituye un orden simbólico, introduce significaciones que pueden ser distintas según los casos.

Este autor toma como punto nodal del Edipo, el momento en que el padre entra en función de privador de la madre, se perfila como el que castra, vale aclarar que aquí la que es castrada es la madre.

Para abordar el Edipo, se consideran tres tiempos lógicos. En el primer tiempo, el niño busca poder satisfacer el deseo de su madre, es decir, ser o no

ser el objeto de deseo de su madre. Así introduce su demanda, y se identifica con el objeto satisfactorio para la madre. Lacan llama a esta etapa, etapa fálica primitiva. En este tiempo, la instancia paterna se encuentra bajo una forma velada.

En el segundo tiempo, el padre interviene, en el plano imaginario, como privador de la madre, y esto significa que la demanda es remitida a un tribunal superior, por decirlo de algún modo. El niño se encuentra con el Otro del Otro, con alguien que le viene a poner un límite a su mamá. En este nivel, se produce que el niño se enfrenta a la ley del padre concebida imaginariamente como privadora para la madre. Lacan llama a este estadio, nodal y negativo, por el cual lo que desprende al sujeto de su identificación, lo liga al mismo tiempo, con la primera aparición de la ley. Entonces, se produce un estrecho vínculo entre la remisión de la madre a una ley que no es la suya sino la de Otro, y el hecho de que el objeto de su deseo es poseído en la realidad por aquel mismo Otro, a cuya ley ella remite. Aquí está el padre todopoderoso que es el que priva, en tanto que es quien soporta la ley, y esto ya no se produce en forma velada sino en una forma mediada por la madre, que es quien lo establece como quien dicta la ley.

En el tercer tiempo, es el que corresponde a la salida del Complejo de Edipo. El padre ha demostrado que daba el Falo en la medida en que es portador de la ley. Es decir, de él depende la posesión o no por parte del sujeto materno de dicho falo. Así el padre, se revela en tanto que él tiene. Como dijimos es la salida del Complejo de Edipo, es favorable si la identificación con el padre se produce como quien lo tiene. Dicha identificación, la llama Lacan, Ideal del yo. Se produce una inscripción en el triángulo simbólico, en el polo donde está el niño, en tanto en el polo materno comienza a constituirse todo lo que será realidad, y del lado del padre es donde empieza a constituirse todo lo que luego será súper yo.

2.9.3 El Edipo ampliado

O. Masotta, (1977) siguiendo la lectura psicoanalítica se refiere al Edipo ampliado. Éste abarca el campo del padre del padre. Para la articulación edípica es necesario partir del desarrollo de la sexualidad femenina. Entre la madre y un hijo siempre hay un intermediario simbólico, el Fallo. Para Freud es la mujer quien ocupa el centro de la vida social, y así el psicoanálisis ubica a la mujer intercambiando hijos por Falos simbólicos, lugar donde se puede leer el origen de la estructura intrapsíquica de todo sujeto humano. De ese intercambio surge la ecuación central de la teoría: la ecuación niño = Fallo, y sus equivalencias, simbólicas freudianas: pene = niño = excremento = dinero = regalo.

La ecuación niño = Fallo, es fundamental y es por la cual todas las demás se sostienen. Es la mujer quien la introduce. Todo sujeto viene de una madre, y es ella quien en tanto mujer ha producido la equivalencia niño=Fallo. Por ello es importante saber que para conocer qué pasa con un hijo es necesario conocer qué pasa con la mujer. Por eso se plantea partir del desarrollo de la sexualidad femenina.

La mujer entra al complejo de Edipo cuando descubre su falta de pene, esto ocurre en pleno idilio con la madre. La decepción fálica es clave para el impulso de la niña al padre. Surge la pregunta ¿Qué es lo que va a buscar en el padre? Lo que proyecta la niña en él es la fantasía de tener un hijo, y el deseo por el hombre es secundario en la mujer, el hombre es un instrumento para obtener lo único que la puede compensar de la decepción fálica, un hijo.

El punto de partida es la relación madre-hijo, que es una relación en la que se interpone el Fallo, y así dos deseos se colman recíprocamente, el hijo es el Fallo de la madre y la madre es el Fallo del hijo. La madre fálica es la madre

de ese colmamiento ideal, que se corresponde del lado del chico con el concepto de narcisismo. Entonces es esta célula narcisismo-madre fálica el punto de partida. El narcisismo es tensión, energía, y libido. El niño recibe libido como energía del deseo de la madre. Un punto en el que se colman dos deseos, es un punto ideal, y en la medida en que va teniendo historia el sujeto deberá desgarrarse de su raíz más arcaica de perfección narcisista. El sujeto deberá ocupar sus objetos con la libido de la que dispone. La posibilidad de la persistencia del deseo depende de la prohibición del padre. Entonces la función del padre es de corte, es el agente de la castración.

El origen de la angustia en ese nudo de relaciones que define al complejo de castración, queda constituida por un doble temor: por un lado, el temor al gesto castratorio del padre. Y por el otro lado, y en simultaneo, temor a no poder alejarse de la madre.

El hecho de que el sujeto pueda darse una historia depende de la castración como corte. Sin embargo esto no significa solamente entronizar en la estructura al padre como lugar (simbólico, ley), sino que obliga a pensar en las propiedades lógicas de lo que la mayor parte de las veces parece más un desgarrón que un corte sencillo.

Aquel punto ideal donde madre y niño aparecían encerrados en el comercio donde cada uno colmaba el deseo del otro, está hecho a la vez con el momento real de la relación del cuerpo del niño con el cuerpo de la madre, con la estofa concreta donde cada cual aprendió su sexo. Es decir que el reservorio erógeno, de libido, será inseparable de aquella primera posición, pero la paradoja reside aquí en que el destino del sujeto como ser sexuado dependerá de la capacidad de arrancarse de ese lugar de donde casualmente extrae la energía para catectizar objetos. El sujeto solo podrá libidinizar sus objetos si es capaz de cortarse del lugar que alimento en él toda libido. La castración es el lugar de la inserción del sujeto en el sexo y el pasaje a los objetos múltiples de toda socialización del deseo.

La castración tiene entonces dos caras. Por un lado temor a aquello a que es preciso acceder, y por otro retención de lo que hay que abandonar para acceder al objeto. Ésta paradoja constituye la estructura misma del concepto psicoanalítico central de narcisismo.

Por lo tanto la función del padre va a permitir que el sujeto pueda liberarse de la ilusión que lo define como objeto absoluto del deseo de la madre. Lo que sostiene al padre en el poder fundante de la estructura del sujeto, es el deseo de la madre por el padre. El sujeto se constituye en relación a una diferencia.

Entonces, surge la pregunta ¿qué es un padre? Masotta remarca que un padre es esa diferencia introducida por un deseo de madre que no se agota en un deseo de hijo. Por su parte el hijo intentará abandonar el momento en que se era el falo con el cuerpo entero, el falo de la madre, para darse ahora un pene. En la medida en que el narcisismo fálico debe ser abandonado, nada puede reasegurar ya al sujeto en relación al deseo del otro. La función del padre es aquella que produce la salida de ese punto de partida en el cual, la relación madre-hijo es una relación de intercambio en donde interponerse el Falo y los deseos se colman recíprocamente, y lo hace a través de la castración. El padre entra de esta manera, como función de corte, prohibición dirigida hacia la madre: no reintegraras tu producto y hacia el hijo: no te acostarás con tu madre.

A continuación se presentará una descripción del trabajo que se propone en el consultorio de un psicólogo con orientación psicoanalítica.

Capítulo III

Algunas consideraciones sobre la clínica psicoanalítica con niños.

3.1 Un lugar para el decir

S. de Ocampo y García Arzeno (1980/2013) refieren que cuando alguien consulta diciendo “me mandaron”, “dice mi novia que”, no hay que creer que son las causas exclusivas por la que una persona consulta al psicólogo. De modo que, en algún rincón de sí mismo, ésta persona desea hacer la consulta, es decir, su motivación es muy inconsciente y no la advierte. Esto sugiere que antes de empezar el trabajo, el psicólogo tendrá en cuenta que en la consulta hay una dimensión consciente, pero pondrá especial interés en develar cual es el motivo latente e inconsciente de la misma.

Por lo tanto para abordar la demanda se considera el concepto del cual hablo Freud “*atención flotante*”, para no quedarnos fijados al motivo de consulta manifiesto y poder iluminar el motivo de consulta latente, con el cual se trabaja desde el psicoanálisis. Éste concepto consiste meramente en no quedar fijado a nada en particular, y prestar a todo lo que uno escucha la misma “*atención parejamente flotante*”. Este concepto de fijarse en todo por igual es el correspondiente necesario de lo que se exige al analizado, a saber que refiera todo cuanto se le ocurra, sin crítica ni selección previa.

En general, desde el colegio se deriva a los alumnos al psicólogo cuando un chico no cumple con el comportamiento “estándar” que exige la institución. Cuando los padres acceden a consultar al psicólogo, hay que tener en cuenta la demanda subjetiva de cada uno de ellos. Así se abre un espacio para ir ubicando algo del sufrimiento y deseo de estos sujetos.

En los casos en que son derivados por los docentes por sospechas de un niño con TDAH, la desatención e hiperactividad del niño, se puede leer como disfraz manifiesto, consciente, del motivo de consulta latente que el niño presenta. Y éste, en articulación al motivo de consulta latente de los padres.

El niño que traen a la consulta está situado en una familia, soporta el peso de la historia de la constelación familiar. La llegada de un niño a una familia plantea interrogantes, tanto al padre como a la madre, así, desde antes de su nacimiento se estructura cierto destino hacia él. Con la madre se va a dar la primera relación, ella es el primer Otro en el cual su propio discurso va a asumir un sentido. Esta relación fundamental, ocupa un lugar definido, que semejante al juego del ajedrez, el padre aparece en un lugar no menos determinado. El movimiento de las piezas, y su situación de una respecto de la otra, nos proporciona la continuación de la historia. El niño también está situado, en relación a las exigencias sociales y escolares, es decir, lo que la sociedad, cultura espera de él.

3.2 Consulta, demanda, objeto

Alba Flesler (2007), en *“El niño en análisis y el lugar de los padres”*, también refiere según su experiencia, tres formas de presentación de los padres en el consultorio. La primera es cuando el síntoma del niño ha despertado una inquietud en los padres, una pregunta acerca de qué es lo que le sucede a su hijo. Este es el caso en el que una pregunta ha movido a los padres a un llamado de ayuda. Le suponen al psicólogo un saber sobre el sufrimiento de su hijo. La segunda manera de llegar puede ser, no la de consultar sino la de demandar. Se ha producido una herida narcisista en los padres, y vienen a exigir que se “cure” a su hijo. Por la salud de su hijo entienden que el niño no ocasione dificultades a sus padres y no les provoque más que contento. No se produce búsqueda del saber, sino que se reclama

una respuesta acorde a la demanda. Y la tercera situación posible es cuando llegan los padres mandados, no consultan, no demandan. Ellos jamás hubiesen consultado a un analista si no fuera por sugerencia de un tercero, que puede ser la escuela, el médico, el juzgado. Es bien un tercero, quien ha registrado algo en el niño o en su relación con los padres que no causa malestar en los mismos.

Luego de las entrevistas preliminares que se realizan tanto a los padres como al niño, y se esclarecen los motivos de consultas a partir de los cuales se abordará el trabajo en el consultorio. Nos preguntamos cómo se produce el trabajo psíquico en niños, y cuál es la forma de llevarlo a cabo. Para responder estas preguntas desarrollaremos la historia del psicoanálisis en niños.

3.3 Psicoanálisis en niños según Freud

Los niños se encuentran atravesando los momentos en los cuales se producen las huellas fundamentales de la estructuración subjetiva, y existen ciertos aspectos a tener en cuenta a la hora de aplicar los principios básicos del psicoanálisis.

Cuando en el tratamiento de un neurótico adulto se investigan el determinismo de sus síntomas, por regla general, conducen hasta su primera infancia. Esto es así debido a que a los primeros años de vida les corresponde una particular significatividad. Primero porque contiene el florecimiento temprano de la sexualidad, y deja secuelas relacionadas con incitaciones decisivas para la vida sexual de la madurez. Segundo porque las impresiones

de ese periodo afectan a un ser inacabado y endeble, y producen en él un efecto de trauma. El yo ante esta tormenta de afectos que se produce, no puede defenderse por otra vía que no sea la represión, y así adquiere en la infancia todas las predisposiciones a contraer luego neurosis y perturbaciones funcionales.

Freud (1932/1979), afirma que la dificultad de la infancia reside en que el niño debe apropiarse en un lapso breve de los resultados de un desarrollo cultural que se extendió a lo largo de milenios, esto es el dominio de las pulsiones y la adaptación social. Mediante su propio desarrollo solo puede lograr una parte de ese cambio, mucho debe serle impuesto por la educación. Sin embargo, el niño a menudo domina esta tarea de forma incompleta. Muchos niños en esos periodos tempranos atraviesan por estados comparables con una neurosis, y ello vale para los que contraen una enfermedad manifiesta. Este autor, ante el estallido de los síntomas en la infancia, aplicó la terapia analítica a niños, que mostraban síntomas neuróticos o bien estaban destinados a un desfavorable desarrollo de carácter. Quedo demostrado que no ocurrió daño alguno con esta técnica. La ganancia fue la de comprobar en el objeto viviente lo que en el adulto había dilucidado. Además para los niños fue una importante ganancia, ya que se demostró que el niño resultó favorable para la terapia analítica. Pero se debió modificar en gran medida la técnica utilizada hasta el momento. Psicológicamente el niño no posee superyó y no tolera mucho los métodos de asociación libre utilizados en adultos. Además, la transferencia desempeña otro papel, puesto que los progenitores reales siguen presentes. Las resistencias internas de los adultos en el niño se ven sustituidas por dificultades externas. La meta del análisis peligra cuando son los padres quienes construyen resistencias, debido a esto es necesario aunar al análisis del niño algún influjo analítico sobre sus progenitores.

Entonces en la terapia analítica con niños no sólo hay que considerar el trabajo con el niño sino también con aquellos adultos que ocupan el lugar de padres, es decir el entorno cercano familiar del niño.

Por lo tanto hay que tener en cuenta que la transferencia, y la asociación libre van a tener características distintas a las de un adulto.

3.4 La transferencia

Freud, (1912/1980), en *“Sobre la dinámica de la transferencia”* dice que todo sujeto por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa o sea para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará . Como consecuencia se produce un clisé que se repite de manera regular en la trayectoria de la vida. Sólo un sector de esas mociones determinantes de la vida amorosa ha recorrido el pleno desarrollo psíquico, y esta vuelto hacia la realidad objetiva, disponible para la personalidad consciente y constituye una pieza de esta última. Otra parte de esas mociones libidinosas, ha sido demorada en el desarrollo, y sólo tuvo permitido desplegarse en la fantasía, o bien ha permanecido por entero en lo inconsciente siendo entonces no accesible para la consciencia de la personalidad.

Es del todo normal que la investidura libidinal aprontada en la expectativa de alguien que está parcialmente insatisfecho, se vuelque hacia el psicólogo. De acuerdo con las premisas freudianas, esa investidura se atenderá a modelos, es decir, se anudará a uno de los clisé pre existentes en la persona en cuestión. Por lo que se puede decir que insertará al psicólogo en una de las series psíquicas que el paciente ha formado hasta ese momento. La “imago

paterna” se vuelve decisiva en este proceso. Sin embargo la transferencia no está atada a este modelo, sino que también puede producirse siguiendo la imago materna o de un hermano varón. En este proceso entran en juego tanto las representaciones-expectativas conscientes e inconscientes.

Se define la imago como una representación inconsciente, es más que una imagen, es decir, es un esquema imaginario adquirido, un clisé estático a través del cual el sujeto se enfrenta a otro. Que no debe entenderse como un reflejo real, ni siquiera como más o menos deformado, es por ello que la imagen de un padre terrible puede muy bien corresponder a un padre real débil. La imago designa la pervivencia imaginaria de la relación interpersonal, es decir, familiar del niño.

3.4.1 La transferencia en la clínica con niños

Pablo Peusner (2011), siguiendo una lectura de J. Lacan dice que para poder pensar la posición del psicólogo en la clínica con niños es fundamental que haya tomado noción del concepto de familia.

Cuando se trabaja con niños, se pone en juego la presencia de los padres, por lo tanto no es sólo aquello que se pueda hablar, jugar con los niños, sino lo que se puede hablar también con los padres. Por eso es fundamental tener en consideración a la familia a la hora de pensar la transferencia.

La organización familiar ha ido cambiando a lo largo del tiempo, principalmente con el advenimiento de la modernidad, lo que generó formas nuevas de organización en la estructura del hogar.

Lacan hace un diagnóstico de “la familia” y propone que se ha producido un aflojamiento del lazo familiar. Pero no del lazo afectivo, sino que habla del lazo simbólico, es decir los sistemas simbólicos que regulan los modos de relación de las personas dentro de la familia. Esto como consecuencia de una declinación de la imagen del padre. Pensar a la posición paterna como la posición ordenadora de las relaciones en la familia, nos lleva a pensar que su declinación trae como consecuencia que los lazos familiares se aflojen, es decir, se debiliten. Dicha declinación se encuentra íntimamente ligada a la dialéctica de la familia conyugal. Esto es, que si las cadenas significantes que organizan las relaciones de las personas que componen la familia comienzan a presentar fallas en la dialéctica, entonces las personas que componen la familia quedan en lugares poco claros respecto de ciertas cadenas significantes. Lacan, propone que si la función organizadora declina, no hay forma de organización, y a esto lo propone como un signo de la época. La función del ordenador, que es la función del padre, como la función desde la cual el discurso se organiza, desde la cual la dialéctica comienza a funcionar englobando, pero también como el lugar en que se pone a trabajar a la estructura. Esto quiere decir, que la función del padre produce cierta exigencia sobre los miembros de la familia para que las cadenas significantes se presenten organizadas. (Lacan 1938 citado en P. Pausner, 2011)

La transferencia se puede establecer a condición de que quede claro por parte del analista que el saber está en el lugar del Otro. El asunto es que el analista no se crea que sepa muchas cosas. Aun cuando para los pacientes, es el analista el que sabe muchas cosas, y es el que puede producir ese movimiento de desplazar el saber hacia el Otro lugar que, para nosotros, en principio es el inconsciente. Es en el discurso del Amo, donde el inconsciente queda localizado del lado del saber. Entre un analista y su paciente, entre una familia y un analista en las primeras consultas hay un inconsciente que no es

de nadie pero está ahí, entre ellos. Se trata de mostrar que surge si el analista rechaza su saber, en favor del saber entendido como S2, rechazar el saber ofertando otra cosa. En la clínica con niños, la transferencia no se puede leer como una relación de una persona con otra persona, sino que son posiciones enunciativas las que debemos articular en forma dialéctica.

3.5 Síntoma en niños desde Lacan

Lacan (1969/2007), siguiendo la lectura freudiana, elabora la siguiente concepción en relación al síntoma en niños, y dice que el síntoma se encuentra en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura parental.

Se considera al síntoma del niño, desde esta perspectiva, como el representante de la verdad de la pareja en la familia, y el caso más abierto a las intervenciones del profesional. La posibilidad de intervención se acota cuando no existe mediación entre esa madre y el niño, asegurada normalmente por la función del padre, y el niño queda en posición de objeto para la madre. De esta manera el niño realiza la presencia del objeto *a* en el fantasma de su madre.

La distancia psíquica que se genera entre el niño y la madre normalmente se encuentra asegurada por la función del padre. En el caso que su función se encuentre ausente o demasiado debilitada se deja al niño expuesto a todas las capturas fantasmáticas.

La función materna es la de libidinizar al cachorro humano, interpretar sus llamados, es decir, dotarlos de sentidos. Mientras que la función del padre, es más bien la de ser el vector de la ley en el deseo. Viene a poner un freno al deseo devorador de la madre, función de corte a esta dualidad, esto es la función que va a venir a poner un orden.

El niño soporta inconscientemente el peso de las tensiones e interferencias de la dinámica emocional sexual inconscientes de sus padres, y se transforma en portavoces de ellos. Así los síntomas de impotencia que el niño presenta constituyen un reflejo de sus propias angustias y procesos de reacción frente a la angustia de sus padres. Es el niño perturbado quien mediante su síntoma, encarna y hace presente las consecuencias de un conflicto viviente familiar o conyugal, camuflado y aceptado por sus padres.

3.6 Método: asociación libre

El otro punto a tener en cuenta en la clínica con niños es el de cómo se produce la asociación libre. Sabemos que el método por excelencia del psicoanálisis es justamente la asociación libre. Cuando se llega al consultorio de un psicólogo, con orientación psicoanalítica, éste le propone al paciente decirle todo aquello que se le pasa por la cabeza, aun cuando le parezca que no tiene importancia, o incluso que lo avergüence.

Con esta técnica se le otorga al decir del paciente, a su palabra, un lugar terapéutico. En la clínica con niños este método no se puede aplicar ya que

como dice Freud en la conferencia 34, el niño no tolera los métodos de asociación libre utilizados en adultos.

3.6.1 Asociación libre en niños

Freud (1908/1979), publica *“El creador literario y el fantaseo”*, en este texto relaciona el fantaseo del adulto con el juego de cuando eran niños. Los adultos dejan de jugar y aparentemente renuncian a la ganancia de placer que extraían del juego. Sin embargo no hay nada más difícil que renunciar a un placer conocido. Entonces dice Freud, que en realidad no se renuncia a nada sino que se permuta una cosa por otra, y lo que parecía una renuncia es en realidad una formación de sustituto. Así es que una vez adulto, el sujeto construye castillos en el aire, crea lo que se llama sueños diurnos. Y son de estas fantasías, sueños diurnos que los adultos muchas veces se avergüenzan y las esconden de los demás, son sus intimidades más personales y en general prefieren comunicar sus faltas a comunicar sus fantasías. El trabajo anímico se anuda a una impresión actual, a un hecho del presente que produce el despertar de los deseos de una persona, y desde aquí se remonta a una vivencia anterior, vale decir infantil, en que aquel deseo se cumplía y entonces crea una situación referida al futuro, que se figura como el cumplimiento de ese deseo, justamente en el sueño diurno en el que van impresas las huellas de su origen.

El juego del niño es su ocupación preferida, crea su propio mundo, inserta las cosas de su mundo en un nuevo mundo que le agrada. Está dirigido

por deseos, Freud dice, que en realidad un sólo deseo que es el de ser grande y adulto.

De esta manera se comienza a relacionar el juego del niño con la asociación libre en los adultos. El primero va dejando huellas sobre las que se construyen las fantasías que Freud va a pedir a sus pacientes que desplieguen en análisis.

3.7 El juego del niño: una técnica específica

Siguiendo la línea psicoanalítica encontramos a M. Klein (1955), quien es la creadora de la técnica de juego en la práctica analítica. Pero ella se va a diferenciar de Freud. Si bien hubo antecedentes de otros terapeutas en el trabajo con niños, ella fue la primera en considerar al juego como técnica específica en el marco de una psicoterapia. Hasta ese momento, era un principio establecido hacer un uso limitado de las interpretaciones, con algunas excepciones, los psicoanalistas no habían explorado los estratos más profundos del inconsciente en niños ya que la aplicación del psicoanálisis era considerado adecuado para niños que habían atravesado ya la etapa de latencia. Esta autora comienza un trabajo terapéutico con un niño de cinco años, al que llamo Fritz en 1919. Luego de algunas entrevistas decide comenzar psicoanálisis con él. Al hacerlo dejó de lado las reglas establecidas hasta entonces e interpretó lo que le pareció más urgente en el material que el niño presentaba y se focalizó en sus ansiedades y defensas contra ellas. Luego de estas interpretaciones observaba que sus ansiedades se atenuaban, por lo que consideraba esta técnica efectiva.

A partir de su experiencia y basándose en el método de Freud: asociación libre, M. Klein creó la técnica del Juego en la práctica analítica con niños. Al interpretar no sólo las palabras del niño sino también sus actividades en los juegos, aplicó este principio básico a la mente del niño, cuyo juego y acciones son medios de expresar lo que el adulto manifiesta predominantemente por la palabra.

Esta autora haciendo una lectura de los dos principios fundamentales freudianos: la exploración del inconsciente es la tarea principal del procedimiento psicoanalítico, y el análisis de la transferencia es el medio de lograr este fin; es que realiza su trabajo de investigación.

Esta perspectiva propone como pre condición del análisis de un niño, comprender e interpretar las fantasías, sentimientos, experiencias y ansiedades expresadas por el juego del niño, y en caso de que las actividades del juego estén inhibidas, las causas de su inhibición.

M. Klein considera a la transferencia como piedra fundamental del procedimiento psicoanalítico, y sólo puede ser establecida y mantenida si el paciente es capaz de sentir que la habitación de consulta o la pieza de juegos es algo diferente de su vida diaria del hogar. En estas circunstancias puede superar sus resistencias a experimentar y expresar pensamientos, sentimientos y deseos.

Luego de las entrevistas preeliminares se decide cómo se llevará a cabo los siguientes encuentros. Dentro de la perspectiva psicoanalítica se propone como una de las formas de trabajo con niños el juego.

En el capítulo siguiente se abordarán las principales teorías del juego según los autores paradigmáticos del psicoanálisis. Luego se describirá el juego como dispositivo de trabajo en la clínica psicoanalítica lacaniana tomando a J. Lacan y autores posteriores que siguieron su lectura.

Capítulo IV

El juego en la clínica con niños

4.1 El juego y la estructuración psíquica

4.1.1 Desde Freud

La perspectiva psicoanalítica Freudiana sostiene la existencia de una energía distinta a la física, a partir del descubrimiento del inconsciente.

Encontramos tres periodos en relación al juego del niño y en la forma de considerar el funcionamiento del aparato psíquico: Uno en 1901, en el texto *“Acciones casuales y sintomáticas”*, el segundo en 1908 en el cual se encuentra la obra *“El creador literario y el fantaseo”*, y otro a partir de 1920 en el cual se desarrolla la obra *“Más allá del principio de placer”*.

En un primer momento, 1901, describe al juego como una acción casual que se da en adultos y niños, y lo define como una acción sintomática, que expresa algo que el actor mismo ni sospecha de ella y que por regla general no se propone comunicar, sino guardar para sí.

En el caso en niños, refiere el juego de un paciente suyo en tratamiento psicoanalítico, de 12 años de edad y que hacía dos años que padecía de una histeria grave. Al iniciar el tratamiento, Freud parte de la premisa de que el niño debía haber vivenciado experiencias sexuales y esto lo martirizaba, respecto de ese tema, debido a la edad que tenía.

A Freud le llamó la atención un juego del pequeño paciente que consistía en hacer rodar entre sus dedos de la mano derecha una miga de pan, y metía y sacaba su mano del bolsillo.

La sesión siguiente volvió a llevar la bolita y mientras hablaba con Freud, seguía el juego:

(...) plasmaba con ella, de un modo increíblemente rápido y a ojos cerrados, unas figuras que excitaban mi interés. Eran indudablemente hombrecillos con cabeza, dos brazos, dos piernas, como los más toscos ídolos prehistóricos y un apéndice entre las piernas que él estiraba de una larga punta. Apenas hubo acabado uno de esas hombrecitos, lo volvió a amasar; luego lo dejó estar, pero estiro un apéndice así desde la espalda y otros lugares, para encubrir así el significado del primero(...) (Freud, 1901 p 194)

Ante este accionar, Freud interviene de una forma indirecta, ya que para él aún no era momento de decirle lo que ese accionar escondía. Entonces le cuenta al paciente la historia del Rey romano que le dio una respuesta pantomímica en el jardín al mensajero de su hijo:

El Rey Tarquino, el Soberbio había instado a su hijo Sexto para que se introdujese furtivamente en una ciudad latina enemiga. El hijo que entre tanto había reclutado partidarios de esa ciudad, envió un emisario al rey para preguntarle que debía hacer ahora. El rey no dio respuestas, sino que marchó hasta su jardín, se hizo repetir la pregunta ahí, y calladamente cortó la cabeza de adormidera más grande y hermosa. Al mensajero no le quedó otro partido que informar esto mismo a Sexto, quien comprendió a su padre y se aplicó a eliminar por la muerte a los ciudadanos más notables de aquella ciudad (Freud, 1901 p 195)

En el momento en que Freud cuenta esta historia, y el paciente escucha “calladamente cortó” el joven también lo hizo con la cabeza de su muñeco. Es decir seguía atentamente y entendía lo que Freud le estaba contando. A partir de ese momento, Freud pudo intervenir más directamente sobre el tema que aquejaba al niño, es decir, el tema de la castración. Poco tiempo después la

neurosis llegaba a su término. Podemos analizar que con el juego, el niño representaba el momento que había atravesado de su estructuración subjetiva, es decir, el momento de la castración.

En 1908, en donde en las obras de Freud primaba el principio de placer, describe al juego del niño como una actividad intensa, en la cual emplea grandes montos de afecto. Inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada y tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en objetos palpables y visibles del mundo real. El niño diferencia muy bien el juego del mundo real. Caracteriza al juego del niño como ganancia de placer, dirigido por su deseo de ser grande. Lo contrario de juego no es la seriedad, sino la realidad efectiva. Una vez adulto lo sustituye por el sueño diurno. Es el abandono del apuntalamiento en objetos palpables, es decir, reales, lo que lo diferencia del juego. El adulto fantasea construye castillos en el aire. El niño juega sólo o con otros niños, y forma un sistema psíquico cerrado a los fines del juego, y si bien no juega para los adultos tampoco oculta su jugar.

Mas avanzando en su práctica se plantea que es incorrecto hablar de un imperio del principio de placer sobre el decurso de los procesos anímicos. Es el principio de placer propio de un modo de trabajo primario del aparato anímico y aun peligroso en alto grado, para la auto preservación del organismo en medio de las dificultades del mundo exterior. Bajo el influjo de las pulsiones de auto conservación del yo, es relevado por el principio de realidad, que sin resignar al propósito de una ganancia final de placer, exige y consigue posponer la satisfacción, renunciar a diversas posibilidades de lograrla y tolerar provisionalmente el displacer en el largo rodeo hacia el placer. Propone que todo displacer neurótico es de esa índole, un placer que no puede ser sentido como tal. El placer que sentimos es un displacer de percepción. En este periodo Freud (1920), toma al juego infantil para estudiar el modo de trabajo del aparato anímico.

Describe el juego de un varón de un año y medio, el cual era su nieto. Había convivido con él y sus padres, durante algunas semanas.

El niño tenía un desarrollo intelectual precoz, pronunciaba apenas unas pocas palabras inteligibles y disponía de varios sonidos significativos, que eran comprendidos por quienes lo rodeaban. Además tenía buena relación con sus padres, y con la chica de servicio. No molestaba a sus padres durante la noche y respetaba las prohibiciones de tocar determinados objetos, de ir a ciertos lugares, y no lloraba cuando su madre lo dejaba durante horas. Tenía una buena relación con su madre, quien lo había cuidado, criado, amamantado sin ayuda.

Freud describe un hábito del niño que consistía en: arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de la cama, etc. todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Al hacer esto lo acompañaba de una expresión de interés y satisfacción, y exclamaba un fuerte y prolongado “o-o-o-o” que según Freud y la madre del niño no era una interjección sino que significaba “fort” (se fue). Según Freud, el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar al que “se iban”. Freud refiere que:

Un día el niño tenía un carretel de madera atado con un piolín, no se le ocurrió por ejemplo arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero, el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo “o-o-o-o”, y después tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando su aparición con un amistoso “Da”(acá esta). Ese era el juego completo el de desaparecer y volver (Freud, 1920. p15)

Se observa que el primer acto se repetía con mayor frecuencia, aunque el de mayor placer correspondía sin duda al segundo, al de la aparición.

De este juego interpretó que se entramaba con él, el gran logro cultural del niño, su renuncia pulsional. Es decir, renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin protesta la partida de la madre.

Era imposible pensar que la partida de la madre le resultara placentera, y así surge una pregunta en Freud, *“¿Cómo se concilia con el principio de placer que repitiese en calidad de juego esta vivencia penosa para él?”* (p. 15)

Esta pregunta en principio, pensó como que jugaba a la partida de la madre porque era el acto previo a su gozosa reaparición. Pero rápidamente la contradujo el hecho de que el primer acto, de la partida era escenificado por sí sólo, es decir, el que más se repetía. Freud tenía la impresión de que el niño convirtió esa vivencia penosa en juego por la siguiente razón. El niño era afectado por la vivencia de manera pasiva, y cuando la repetía en el juego, se colocaba en una posición activa, a pesar de que le fuera displacentera.

A partir de esta experiencia, concluye que si el esfuerzo que repitió en el juego proviene de una impresión desagradable, ello se debió únicamente a que la repetición iba conectada a una ganancia de placer de otra índole, pero directa.

Se observó que en los juegos de niños se repite todo aquello que causó gran impresión a su vida, de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan de la situación. Además es bastante claro que todos sus juegos son presididos por el deseo dominante en la etapa que ellos se encuentran de ser grandes y poder obrar como tales. También se observa como juego recurrente el juego del doctor, si el doctor examina al niño, con toda certeza esta vivencia desagradable para él pasará a ser el contenido del próximo juego. Se hace evidente aquí, la ganancia de placer proveniente de otra fuente. El niño cambia la pasividad de la vivencia por la actividad del jugar, y así infringe a un compañero de juegos lo desagradable que al él le ocurrió.

Por lo tanto en el juego del niño, no se ahorran las impresiones más dolorosas, y pueden sentir las con un elevado goce. Aún bajo el imperio del principio de placer existen suficientes medios y vías para convertir en objeto de recuerdo y elaboración anímica lo que en sí mismo es displacentero. Se presupone la existencia de la acción de tendencias situadas más allá del

principio de placer, tendencias que serían más originarias que éste, e independientes de él.

4.1.2 Melanie Klein creadora de la técnica del juego en niños

Posteriormente a los estudios de Freud, encontramos la obra de Melanie Klein que considera al juego del niño como asociación libre. Al interpretar las palabras del niño, sus actividades en los juegos, aplicó este principio básico a la mente del niño, cuyo juego y acciones son medios de expresar lo que el adulto manifiesta predominantemente por la palabra.

Los juguetes adecuados para la técnica psicoanalítica de juego, según Klein, son: juguetes pequeños, porque su número y variedad le permiten al niño expresar una amplia serie de fantasías y experiencias. Recomienda usar juguetes no mecánicos, y que los muñecos de personajes adultos no indiquen ninguna ocupación. La simplicidad de los mismos le permite al niño utilizarlos en situaciones diferentes, respecto del material que surge en su juego. El hecho de que el niño pueda representar simultáneamente una variedad de experiencias y situaciones fantásticas y reales también hace posible que el analista pueda obtener un cuadro claro del trabajo de su mente. En relación a la habitación, también debe ser simple, y los juguetes colocados en cajones.

Desde esta perspectiva se considera que los niños pequeños intelectualmente son capaces de comprender perfectamente las interpretaciones comunicadas desde el analista. Eso sí, el analista debe darlas de la forma más sencilla y clara como sea posible, y debe usar las expresiones del niño al hacerlo.

Klein reconoce en el juego del niño, un lenguaje simbólico, que constituye la manera esencial de expresión del infante. En el cual reconoce sus ansiedades, y al interpretarlas logra su reducción.

Por ejemplo un niño al jugar con un ladrillo, un auto, no sólo representan cosas de su interés, sino que en su juego con ellos, siempre tienen una variedad de significados simbólicos que están ligados a sus fantasías, deseos y experiencias. Esta autora refiere que esta forma de expresión es también el lenguaje con el que estamos familiarizados en los sueños, y fue estudiando el juego infantil de un modo similar a la interpretación de los sueños de Freud, y así descubrió que podía tener acceso al inconsciente del niño. Al igual que en las primeras interpretaciones de Freud de los sueños, considera que hay que considerar el uso de los símbolos de cada niño en conexión con sus emociones y ansiedades particulares, y con la situación total que se presenta en el análisis; meras traducciones generalizadas de símbolos no tienen significado.

Así esta autora le atribuye una importancia fundamental al simbolismo en el juego del niño, ya que permite al niño transferir no sólo intereses, sino además fantasías ansiedades y sentimientos de culpa, a objetos distintos de las personas. De esta forma el niño experimenta alivio y hace que el juego sea indispensable para él. Otra conclusión del trabajo con niños fue que, en los niños, una severa inhibición de la capacidad de formar y usar símbolos, y, así como de desarrollar la fantasía, es señal de una perturbación seria, y dicha perturbación seria resultante en la relación con el mundo externo y con la realidad, que corresponde a características de la esquizofrenia.

4.1.3 Winnicott y el objeto transicional

Respecto del trabajo analítico con niños también encontramos a D. Winnicott (1971), que aporta el término de *objeto transicional* y *fenómeno transicional*, para referirse a la zona intermedia de la actividad del niño que va desde, el meterse el pulgar, o la mano a la boca y apegarse a un juguete aportado por su madre, ya sea un osito o una muñeca. Es un estado previo al proceso de representación, es el viaje que conduce al niño a la simbolización. Entre estas dos acciones existe un lapso de tiempo, y el segundo evidencia entre otras cosas, la capacidad del niño de reconocer el objeto como un “no-yo”. En base a estas observaciones afirma que existe un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad, y su creciente capacidad para ello. Su estudio se enfocó en la posesión del primer objeto y en la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe de forma objetiva.

Entonces para este autor existe un campo interno, el externo y una zona intermedia, que es parte de la vida de un ser humano. Una parte de la cual no podemos ignorar, es una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que existe como lugar de “descanso”, que alivia la tensión que genera la perpetua tarea del ser humano de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interior y la exterior

Los fenómenos transicionales empiezan a aparecer desde los cuatro a seis meses hasta los ocho a doce. Lo transicional no es el objeto, éste representa la transición del bebé, de un estado en que se encuentra fusionado a la madre, a uno de relación con ella como algo exterior y separado.

El objeto transicional representa el pecho materno, o el objeto de la primera relación, la relación con él se establece en un momento previo a la

prueba de la realidad. Así el bebé pasa del dominio omnipotente (mágico) al dominio por manipulación (implica el erotismo muscular y el placer por la coordinación).

4.1.3. a El juego y los fenómenos transicionales

La tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada. El ser humano cuando se enfrenta a la tensión de vincular la realidad interna con la exterior encuentra alivio en una zona intermedia de experiencia, que no es objeto de ataques, como son las artes, la religión y en el caso del niño el juego. Así dicha zona es una continuación directa de la zona de juego del pequeño que se pierde en sus juegos.

Winnicott, postula que el juego es universal, natural, corresponde a la salud, es decir, que facilita el crecimiento, conduce a relaciones de grupo, y puede ser una forma de comunicación en psicoterapia.

La idea del juego lo piensa a partir de la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible dejar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones. Esta región no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior, es una zona intermedia. En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de

capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior. Al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños, e invierte a algunos de ellos de significación y sentimientos oníricos. Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este al juego compartido, y de él a las experiencias culturales. En un principio el juego implica confianza, y pertenece al espacio potencial existente entre el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de adaptación de la figura materna. El juego compromete al cuerpo, por un lado debido a la manipulación de objeto y por otro lado porque se produce una excitación corporal. En esencia el juego es satisfactorio, y si bien el juego conduce a un nivel de ansiedad, se ve perjudicado cuando ésta se eleva por determinado umbral.

Según Winnicott, el juego se relaciona con la capacidad creadora, tanto en el niño como en el adulto. En el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador. La psicoterapia se realiza en la superposición de las dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta. Si este último no sabe jugar, no está capacitado para la tarea. El motivo de que el juego sea tan esencial consiste en que en él el paciente se muestra creador.

En algunas ocasiones no existe un objeto transicional aparte de la madre misma, o el bebé se siente tan perturbado en su desarrollo emocional, que no le resulta posible gozar del estado de transición.

En un estado de buena salud el objeto transicional no se reprime, no se lo olvida, ni se lo llora, sino que pierde significación, y ello porque los fenómenos transicionales se han vuelto difusos, se han extendido a todo el territorio intermedio entre "realidad psíquica interna" y "el mundo exterior" tal como lo perciben dos personas en común, es decir, a todo el campo cultural.

En este punto Winnicott relaciona fenómeno transicional no sólo con el de juego, sino también con el de la creación y apreciación artísticas, con el de los sentimientos religiosos, y el de los sueños.

4.1.4 Fort- Da desde Lacan

Lacan hace una re lectura de la obra de Freud y considera que el juego del niño Fort –Da es una respuesta a lo que la ausencia de la madre provocó en él. Lo que provocó es un vacío, una hiancia en donde el niño construye su juego y se constituye como sujeto. Le da al carretel un estatuto diferente, y dice que es el objeto *a*. No es que el niño hace un dominio de él, sino que lo relaciona con la repetición gozosa que le produce hacerlo desaparecer. (Lacan 1964, citado en Salman 2006)

4.1.5 El juego y el goce

S. Salman (2006,) en el artículo *“El juego, como aparato del goce”* se refiere a la obra de Lacan y dice el juego infantil, representa un modo de

tratamiento de lo pulsional, en el que se logra anudar la pulsión a la representación. Al referirse a la pulsión, Freud utiliza el término “ganancia de placer de otra índole”, formulación que destaca, por un lado el carácter de utilidad del juego, y por otro, el alcance de la satisfacción hallada.

Precisar en el juego el punto en el que se aloja una satisfacción, nos orienta respecto de que allí se localiza la posición de goce del sujeto. De aquí la importancia del uso del juego en la clínica con niños.

Se pueden distinguir en la enseñanza de Lacan, en lo referente al Fort-Da freudiano, dos vertientes dependiendo de la época. Éstas son la vertiente del significante y la vertiente del objeto. Es decir, el juego tiene un costado que está del lado del semblante, del lado de lo simbólico que tiende a aprehender lo real, y tiene un lado que está del lado del uso, sirve para producir goce.

En la primera, se resalta la importancia fonemática con la que el niño acompaña el juego, dándole peso allí al valor significativo del juego y a su matriz simbólica.

Respecto de la segunda vertiente, se orienta a que se puede leer en el juego la constitución misma del objeto *a*, y en ese mismo lugar la producción del objeto.

Lacan ubica como secundaria la lectura que Freud hizo del Juego del Carretel. Considera que este juego se produce en respuesta a lo que la ausencia de la madre produce en el niño, es decir, el juego es respuesta a este hecho. El carretel no es la madre reducida, sino que es un trocito del sujeto pero sin dejar de ser bien suyo, sigue atado por un piolín, sigue reteniéndolo. Así le da al carretel otro estatuto que le permite conceptualizar el objeto *a*. (Lacan, 1964, citado en Salman 2006)

Por lo tanto, lo que ocasiona la ausencia de la madre, es la hiancia, el vacío a partir del cual se da lugar a la producción del objeto *a*, y la puesta en marcha de la división del sujeto en el juego de alternancia significativa. Así, la partida de la madre queda como causa de repetición, que por un lado tiene un

costado de simbolización, dada la primera oposición de un significante con otro, Fort(se fue)-Da(acá esta), y por otro lado tiene un costado real, en tanto el juego necesita del soporte del objeto *a* (el carretel).

A estos aspectos, real y simbólico del juego, se le agrega el imaginario, esencial para que se sostenga la escena a repetir. La escena es fundamental porque proporciona el marco, los límites, la estructura necesaria para que lo real se ponga en juego, y así poder localizar el goce. Freud introduce la dimensión de escenificación del juego, de la puesta en escena de la repetición. En cuanto al aspecto imaginario del juego, es esencial para que se sostenga la escena a repetir.

4.1.6 La Metáfora Paterna y el juego

S. Salman (2006), afirma que la estructuración de la Metáfora Paterna, es uno de los soportes que nos permiten leer el armado de la escena. Si lo que inscribe la Metáfora son lugares y funciones, prescindiendo de las figuras (padre, madre) entonces allí se encuentra estructurado un marco de ficción. Producido esto, se facilita una regulación y normalización del goce producido por la función del Falo, de allí la posibilidad de lo ficcional. Si la Metáfora Paterna no otorga lo antes descrito, entonces el goce se encuentra a la deriva y es imposible el surgimiento de una escena que remita a la escena edípica.

En el análisis con niños la escena puede armarse a partir del despliegue de un juego o de una serie de dibujos, o aún del discurso que acompaña ambas producciones. Si la escena se arma veremos ponerse en juego la

repetición. Podrán haber numerosas escenas, todas distintas entre ellas, pero el núcleo de la repetición ser el mismo.

Tanto en la repetición como en el juego se puede ubicar en el centro mismo de su función, algo que se encuentra de entrada en posición de pérdida. La repetición se funda en un retorno de goce, dicho retorno nunca alcanza el objeto perdido, y así lo que se alcanza siempre se trata de un fracaso, es decir, hay una diferencia entre el placer buscado y el hallado. Esta diferencia es lo que indica que la repetición se encuentra articulada a una pérdida de goce. En tanto en el juego, a partir del Fort- Da, se produce la constitución del objeto a en la cual se sostiene la producción del sujeto, es decir, como pérdida inaugural.

Lo que captamos en la repetición del juego, es la posición del goce del niño

La repetición como una característica del juego y es justamente esto lo que sorprende a lo largo de un análisis de un niño, es decir, se despliegan pocos juegos, incluso uno sólo, si se considera que lo que constituye al juego como juego es el núcleo mismo de la repetición. Es decir, podrán haber numerosas escenas pero el núcleo de la repetición ser siempre el mismo.

A partir del análisis se va recortando la modalidad de satisfacción pulsional. Que encuentra en el juego uno de los modos, por donde en el análisis con niños podrá leerse el punto donde se encuentra el sujeto. Asegurar en el trabajo del análisis con niños, la localización del goce en una construcción sintomática, implica que el niño disponga de las ficciones necesarias para que llegado el caso, cuente con los recursos para producir sus propias respuestas.

4.2 El juego de niños en la práctica clínica psicoanalítica

4.2.1 ¿Para qué se juega en la clínica con niños?

Luciano Lutereau, (2013), siguiendo una lectura psicoanalítica del juego, dice que el analista se sirve del juego, es decir, se presta al acto de jugar para dejar en las manos del niño el ordenamiento de la secuencia de lo tiene para decir.

El juego es una invitación a una transformación que produce al sujeto. Como ya se ha dicho el análisis de los niños es diferente al de los adultos, es decir, la intervención en la infancia no cuenta con los elementos propios de la constitución del sujeto que se ponen en juego en la adultez. El analista interviene, no siendo un receptor pasivo, sino motorizando el juego, para ponerlo en acto, y así dejarse tomar por la experiencia lúdica e identificar sus puntos de detención. La posición del analista ante el juego es la de ser quien atiende a sus obstáculos, a sus puntos de angustia, a sus detenciones, a las vacilaciones de la escena cuando esta se muestra frágil o inestable. Por lo tanto, la posición del analista antes que ser solamente un interpretador, su función más propia es la de ofrecerse como sostén del juego. Esta actitud implica su disipación como persona real, para que la actividad lúdica sea la única protagonista del análisis.

4.2.2. El nombre del juego

El mismo autor dice que, si el tratamiento de un adulto se orienta en la vía de delimitar un nombre de goce, como el ejemplo de Freud “El hombre de las ratas” se podría pensar que la cura con niños circunscribe un “nombre del juego” que no indica las actividades concretas realizadas, sino las posiciones subjetivas elaboradas. Y relaciona esto con lo que Lacan consideraba: el corazón de la experiencia lúdica: la repetición. Vale aclarar que esto es distinto a reconducir lo que alguien hace, a algo ocurrido anteriormente, es decir, si un chico juega a golpear muñecos es porque lo golpearon en casa. Lutereau refiere que esto implicaría una afirmación banal del principio freudiano *“repetición activa de lo vivido pasivamente”*.

En la clínica con niños, la escena puede armarse a partir del despliegue de un juego o de una serie de dibujos, o aun del discurso que acompaña a ambas producciones. Si la escena se arma, allí se pone en juego la repetición. La repetición como una característica del juego y es justamente esto lo que sorprende a lo largo de un análisis de un niño, es decir, se despliegan pocos juegos, incluso uno solo, si se considera que lo que constituye al juego como juego es el núcleo mismo de la repetición. Es decir, podrán haber numerosas escenas pero el núcleo de la repetición ser siempre el mismo.

A partir del análisis se va recortando la modalidad de satisfacción pulsional. Que encuentra en el juego uno de los modos, por donde en el análisis con niños podrá leerse el punto donde se encuentra el sujeto. Asegurar en el trabajo del análisis con niños, la localización del goce en una construcción sintomática, implica que el niño disponga de las ficciones necesarias para que llegado el caso, cuente con los recursos para producir sus propias respuestas. (S. Salman, 2006.)

4.2.3 El juego, responsabilidad subjetiva

Un sujeto entra en análisis en la medida en que éste es capaz de responsabilizarse de su subjetividad. Edmundo Mordoh (2013), siguiendo una lectura de psicoanalítica, afirma, la responsabilidad para el sujeto se relaciona con la asunción de las marcas constitutivas de su ser, y centrar la responsabilidad del sujeto en el yo, daría más consistencia a una maniobra hipócrita de desmentida, ubicando de esta manera la implicación en el lugar equivocado.

En los niños, el juego es una operación fundamental en el proceso de responsabilización, allí es donde quedan constituidos los elementos que posibilitan dicho proceso. El juego es una respuesta, no una respuesta automática, sino que supone una toma de decisión.

Es la respuesta subjetiva por excelencia en la infancia, respuesta que se ubica en la falta, a la vez que la ubica. El juego como constitutivo de la subjetividad, genera una elaboración, una respuesta a partir del sorpresivo encuentro con lo real.

4.2.4 El juego y el lenguaje

Norma Brunner (2008), formula que en el juego el lenguaje toma forma de juego. En los juegos, los juguetes son los representantes del sujeto, dan

cuenta de su lugar como objeto de deseo respecto del Otro primordial. Los juguetes dicen aquello que les hace decir, ya que el niño no puede asumir lo dicho en nombre propio como “su” discurso. Así los objetos que toma el niño para jugar soportan apuntalamientos, impresiones, marcas, signos, huellas de restos vividos tempranamente

4.2.5 Mito y juego, un antecedente clínico: el caso Juanito

Freud propone la dimensión de mito en el inconsciente. Pone en tela de juicio a la “*verdad*”, que se descubre en el centro de la experiencia analítica, y así abre el campo de trabajo psíquico. Esta verdad tiene una estructura de ficción, que da forma y organiza lo pulsional.

Lacan (1956/1994), en el *Seminario IV “La relación de objeto”*, refiere que el mito se presenta como un relato atemporal. Presenta un parentesco con la creación poética pero al mismo tiempo es muy distinto porque muestra ciertas constancias en absoluto sometidas a la invención subjetiva. Tiene un carácter de ficción, la cual presenta una estabilidad, es decir, a pesar de las modificaciones que pueda sufrir mantiene constante su estructura. Además esta ficción contiene un mensaje formalmente indicado, se trata de la verdad, que no se puede separar del mito. El autor concluye que “*la verdad tiene una estructura de ficción*”.

En general los mitos apuntan al origen específico del hombre, a su creación, la génesis de sus relaciones nutricias fundamentales, invención de recursos (fuego, agricultura), en relación con lo sagrado. La actividad mítica del

niño se consagra a temas en relación con la existencia del propio sujeto y con el hecho de su sujeción a un sexo.

4.2.5.a De lo imaginario a lo simbólico

El progreso de lo imaginario a lo simbólico constituye una organización de lo imaginario como mito, o al menos va en dirección de una construcción mítica individual.

Existe un mínimo de términos necesarios para el funcionamiento del sistema simbólico y posibilitar la construcción del sistema de las relaciones de significantes en toda su amplitud, no basta con la primera experiencia simbólica de la presencia y ausencia de la madre. Sino que los términos necesarios son: la madre, el niño, el falo y la intervención de un cuarto termino, el padre.

Tomamos como antecedente clínico el Caso Juanito presentado por Freud y el abordaje que Lacan hace de él posteriormente, en el cual dice que el niño a través de las permutaciones significantes es posible que algo se mueva y se produzca la resolución de su fobia.

El padre de Juanito era discípulo de Freud, y le enviaba las observaciones que hacía de su hijo, que consistían en lo que el niño había pensado e iba comunicando a su padre. Dice Lacan, que éstas no tienen en ningún momento la impresión de una producción delirante, sino que más bien es una producción de juego. Además reconoce aquí la materia misma sobre la cual se trabaja cuando trabajamos con niños, la materia imaginaria, siempre ricas en resonancias. Todas las resonancias imaginarias que podamos sondear están marcadas todas ellas por el mismo rasgo ejemplar.

Para Freud, lo que está en juego en la historia de Juanito es el desarrollo del Complejo de Edipo.

Juanito a los cuatro años y medio hace una fobia a los caballos. Al comenzar las observaciones no se encontraba frustrado de algo, era hijo único, su padre le dedicaba atención y era objeto de los cuidados más tiernos por parte de su madre. Todas las mañanas el niño es recibido en el lecho conyugal como un tercero por su madre, incluso con la oposición explícita de su padre. Aquí se observa que el padre está fuera de juego en la situación, porque diga lo que diga, la madre sigue recibiendo al niño en su cama.

En frente de la casa de Juanito, era permanente la entrada y salida de caballos, coches, cargas y descargas de cosas, y él se servirá de ellos como elementos necesarios de su juego de permutación. Lacan (1956/1994), refiere que el uso del significante sólo es concebible partiendo de que el juego fundamental del significante es la permutación, y que todo progreso operado por el niño reside en los detalles de esta estructuración mítica, esto es, en la utilización de los elementos imaginarios para agotar determinado ejercicio simbólico y es esto lo que terminará con su fobia. El niño presenta una fobia a los caballos. El caballo no remite a una significación unívoca, en un primer momento es la madre, luego el padre, entre tanto ha de ser posible también que sea su pene.

A los diferentes fantasmas que se presentan en su historial, Lacan los denomina "la sucesión de las permutaciones míticas", y cumplen la función del mito individual. Esta función es la de solución de una situación de callejón sin salida, que en este caso, el niño se encontraba entre su padre y su madre.

En la re lectura que Lacan hace del caso Juanito, se resaltan dos fantasmas en particular que posteriores a su aparición se producirán una sucesión de mejorías que finalizarán con la resolución de la fobia en Juanito.

En primer lugar, Freud le da al padre de Juanito, dos recomendaciones: la primera es que le explique al niño que esta fobia es una tontería y que está relacionada con su deseo de acercarse a su madre. También, que como está

desde hace tiempo interesado en “el hace pipi”, eso no está del todo bien y que por eso el caballo es tan malo y quiere morderlo. La segunda recomendación es que el padre le haga saber que el falo deseado no existe. Después de enterarse que las mujeres no poseen falo, el niño fantasea la siguiente historia: refiere que vio a su madre en *camisión completamente desnuda*, mostrándole el hace pipi, él hizo igual y que tomó como testigo del comportamiento de su madre a la criada. Ante esto Freud aclara que el niño no acepta el esclarecimiento de que las mujeres no tengan hace pipi.

Días después Juanito se aparece en plena noche en la habitación de sus padres y tiene miedo, se duerme. Al otro día cuenta a sus padres lo que ha pensado; se trata de un fantasma, ahí una jirafa grande aquí una jirafa pequeña, la pequeña estaba arrugada como un pedazo de papel en forma de bola. El niño se sienta arriba de la pequeña aunque la grande de fuertes gritos. Aquí el padre del niño comienza a realizar todo tipo de análisis que la pequeña es la madre, la grande es él que está enojado, pero en la realidad nunca se enoja y Juanito se lo marca: *“Tienes que enfadarte has de estar celoso”*. Así vemos como el niño reclama a su padre que esté celoso, se refiere al Edipo. Es el encuentro, dice Lacan no con el padre, sino con la *carencia* que en ese momento representa la Función Paterna.

En segundo lugar se produce la consulta a Freud, asisten el padre y el niño. Freud le cuenta a Juanito la historia de Edipo y le dice: *“voy a contarte esa gran historia que inventé y que sabía antes de que tú vinieras al mundo. Un día iba a venir un Juanito que quería demasiado a su madre y por esta razón detestaría a su padre. Luego cuando se van el niño le dice a su padre es muy interesante (.....) desde luego tiene que haber hablado con el buen Dios, el Profesor, para que se le haya ocurrido semejante cosa”* (pp 344).

Posteriormente, Juanito le dice una mañana a su padre, que tiene miedo cuando no está con él en la cama, y le pregunta que porque le ha dicho que tiene cariño a su mamá si le tiene cariño a él. Freud ante esto, analiza que Juanito le da a entender a su padre que en él luchan el amor al padre con la hostilidad de ser su competidor por la madre, y le reprocha no haberle llamado

la atención sobre este juego, que necesariamente llevaba a la angustia. Esto refleja que el niño ha entendido la historia de Edipo contada por Freud, y se angustia porque su padre no se enoja, ni se pone celoso. En esta ocasión arma el fantasma de la carencia del padre.

Existe una necesidad estructural que gobierna la construcción de los pequeños mitos de Juanito, como así también su progreso y sus transformaciones. En el caso se observa cómo reacciona el niño ante las intervenciones del padre real. Así es que con la primera aportación del padre, la estructura significativa se pone en marcha y Juanito comienza a producir una serie de creaciones míticas que mediante una serie de transformaciones integraran paulatinamente en el sistema del niño, el elemento nuevo fundamental que exige ir más allá de la intersubjetividad del señuelo que mantenía con su madre.

Para concluir, es a través de las intervenciones del padre y de Freud, permite que el niño cree una serie de producciones que se pueden ubicar en relación a su fobia.

Capítulo V

Segunda parte:

Marco metodológico

5.1 Preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la utilidad del juego en la clínica con niños en diagnóstico de TDAH?
- ¿Cómo se produce el trabajo psíquico en niños?
- ¿Cuál es la relación del motivo de consulta escolar, y el trabajo con el juego en el marco de entrevistas psicológicas?
- ¿Cómo se lee la desatención e hiperactividad desde el psicoanálisis?

5.2 Objetivos

- Identificar el lenguaje del niño a través de su juego
- Analizar el juego del niño y relacionarlo con el motivo de consulta escolar en diagnóstico de TDAH.
- Estudiar el juego del niño como trabajo psíquico
- Relacionar el lenguaje, el inconsciente y el juego del niño en el contexto de entrevistas psicológicas
- Identificar la propuesta desde el psicoanálisis en diagnósticos de TDAH
- Estudiar quienes son los encargados de hacer el diagnóstico del TDAH y posibles formas de abordar la temática.

5.3 Método

El estudio que se realizó surgió de una preocupación clínica y se llevó a cabo desde una perspectiva psicoanalítica, en el marco del Nuevo Código de Ética de Mendoza (art. 1.33) y de la nueva Ley de Salud Mental N° 26657. Ésta Ley promueve el abordaje interdisciplinario en la práctica profesional. Se tomó como eje central la enseñanza de S. Freud y J. Lacan, y además diferentes autores que continuaron el estudio de sus teorías.

Se investigó sobre las diferentes formas de considerar al Trastorno de Déficit Atencional, tanto de una forma clásica (biomédica) y desde la perspectiva del lineamiento psicoanalítico, centrandó nuestro mayor interés por éste último. Para luego desarrollar desde la teoría psicoanalítica el surgimiento del sujeto.

También se realizó un estudio del dispositivo que propone el psicoanálisis en la clínica con niños a través de su juego, para el trabajo de aquellos que han sido diagnosticados con TDAH.

Ésta disciplina vigente en la actualidad centra su eje en la escucha de los sujetos, y en la singularidad de las personas que llegan al consultorio.

5.4 Tipo de estudio

El estudio es de tipo cualitativo, que parte de una preocupación clínica. Es de tipo teórico clínico y se llevará a cabo desde una perspectiva

psicoanalítica que considera al juego del niño como trabajo psíquico en el marco de entrevistas psicológicas

5.5 Sujetos participantes, Materiales de evaluación

Se realizó un estudio del material teórico del juego del niño como trabajo psíquico desde la teoría psicoanalítica Freudiana y lacaniana .Se lo articulará con un caso de un niño de 7 años, al cual se le realizó entrevistas psicológicas, y se analizó su juego.

5.6 Presentación y análisis del material obtenido

A modo de presentación del caso B, se realizará un análisis descriptivo de algunos fragmentos de las entrevistas psicológicas realizadas. Estas son las entrevistas a la maestra, padres y niño. Luego se describe el juego del niño durante las entrevistas.

A continuación se procederá a un análisis dinámico de los fragmentos considerados como más significativos, siguiendo los autores desarrollados en el presente trabajo. Se analizará desde la autora A. Flesler, como se presenta al niño desde la perspectiva de los padres. Siguiendo lo trabajado en el capítulo tres García Arzeno atendiendo a los motivos de consulta manifiestos y latentes.

Analizaremos el concepto de transferencia desde Freud, y Lacan y como lo vemos en el trabajo con B.

El análisis del juego se realizará siguiendo los conceptos de Freud, en base a los cuales M. Klein crea la técnica específica de juego.

Se realizará un análisis del complejo de Edipo desde los tres tiempos de J. Lacan. Posteriormente se toma a Masotta para pensar el Edipo ampliado como se trabajó en el capítulo II

Luego analizamos la producción mítica de B, siguiendo lo referido al tema de las permutaciones míticas de J. Lacan en el seminario IV, trabajado en el capítulo IV

5.6.1 Hacer lugar a la escucha

Se trabajó en un colegio de Mendoza. El proceso de entrevistas duró aproximadamente tres meses. En ese periodo se entrevistó a la maestra, la madre, el padre y al niño. Este último cursaba en ese momento segundo grado y era alumno reciente de la institución. Llega a la entrevista porque se le había sugerido a su madre, la realización de un proceso Psicodiagnóstico desde el Gabinete Psicopedagógico de la nueva institución.

Se ofreció un lugar de trabajo para que los sujetos puedan decir aquello que los llevaba a aceptar este proceso, sus inquietudes, preguntas, preocupaciones, es decir, un lugar posible de ser escuchados.

El niño, al que me referiré como B, tenía 7 años, era el primogénito de una familia formada por madre (30 años), padre (33 años), y un bebé de 8 meses. La madre se encontraba embarazada de 3 meses.

En primer lugar se entrevista a la maestra, en segundo lugar a la madre, luego a ambos padres y por último a B. Como cierre del proceso se tiene una entrevista con la maestra, madre y niño.

5.6.2 Entrevista a la maestra: Un niño inquieto

La maestra presenta a B como un niño que no se queda quieto, dice: “está en permanente movimiento lo que hace que no procese la información”. Lo ejemplifica diciendo que sí la consigna es marcar con una cruz, él responde “no entiendo” y se inquieta. Sin embargo refiere que es un alumno bastante capaz, inteligente y que razona muy bien. Sin embargo resalta que tiene un problema de ansiedad que lo desborda, y esa inteligencia “se ve tapada por la movilidad constante de él”. Para ella no es un niño hiperactivo. Es un niño “con problemas neurológicos”, y encuentra cada semana una dificultad nueva, por ejemplo en la audición, en la mandíbula, en la motricidad.

Un día llego a buscarlo al curso y la maestra lo reta, seguidamente le dice: “la próxima vez que no hagas la tarea no vas con la señorita”. A la sexta entrevista con B, cita a la madre para decirle que “esto no está dando resultados”, y que debe llevarlo al Otorrinolaringólogo porque no escucha bien.

En el aula, dice que va y viene, se para, se sienta, es muy disperso. En relación al juego con otros niños, refiere que tiene un juego muy impulsivo, de empujar, correr, “es el que más corre” en relación con sus compañeros. Lo define en sus relaciones interpersonales como un niño integrado con sus compañeros. En relación a ella, que demanda mucho su atención. Luego agrega que a veces parece no escucharla cuando le habla, por más cerca que este. Y dice “es como si intentara leerme los labios, como si no me escuchara”.

En relación a lo académico, en las evaluaciones trata de tomárselas de forma oral para que preste mayor atención. Para ella en Matemáticas tiene mejor pronóstico ya que si bien no escribe los resultados es capaz de decirlos oralmente si se le pregunta. Según ella no los escribe porque se distrae o no los entiende. En Lenguas, no distingue sustantivos de adjetivos o verbo, refiere que en esta asignatura tiene peor pronóstico. En Conocimiento Ambiental también tiene dificultad ya que presenta problemas en la producción escrita. Ante una consigna, si no hay alguien que lo ayude responde cosas diferentes a la misma. Recalca que antes todos los recreos perdía el lápiz.

5.6.3 Entrevistas con los padres: Una dificultad en el hacer lugar

La madre llega a la primera entrevista con su bebé de 8 meses. B se acerca, le da un abrazo a la mamá y un beso en el pie a su hermanita. Se lo ve muy cariñoso, y contento de verlas.

Al llegar la madre a la entrevista refiere que sólo venía a dar su consentimiento para el proceso de entrevistas psicológicas que se realizaría a B. Se muestra sorprendida al informarle que es importante hacer una entrevista con ella y con el padre para escuchar si tienen inquietudes, preguntas sobre lo que le ocurre a su hijo. Luego de un tiempo se la observa ansiosa y responde constantemente el celular, a lo cual refiere que su marido la esperaba en el auto “estacionado en doble fila” porque no encontraba lugar para estacionar.

La madre dice de B, que le nota muchas “cosas”, “como que hace preguntas, como que no razona”. Refiere “le explico y B me dice todo lo contrario”. Por ejemplo le dice “B poné tal cosa arriba del lavarropas” y B le pregunta “¿Cuál es el lavarropas? ¿Cuál es el lavarropas?”.

La mamá se manifiesta cansada por el embarazo y por tener que ocuparse de la bebé. Cree que si le pasa algo a B es porque ella no le da la atención que él necesita. Cuando se le pregunta cuál sería la atención que su hijo necesita, dice no tener tiempo para B. Refiere que antes le leía todas las noches, jugaba con él, le daban todo y ahora nada. Ahora se ocupa de otras cosas, que es cuidar la bebé. Desde hace un mes, va al colegio en transporte escolar, ella antes iba a los actos ahora no va.

Ella siente que lo sobreprotege mucho, que no tiene amigos porque lo pelean, y no tiene con quien jugar. Piensa que lo pelean porque no lo entienden ya que B tiene un “carácter explosivo y ante cualquier cosa se enoja”. Entonces decide que como no quiere que sufra, prefiere que no se junte con nadie porque B se pone mal.

Continúa diciendo que B desde los dos años que es inquieto, saltaba, se tiraba, se movía y para ella era normal hasta que empezó el colegio. Lo mandó a la guardería y se golpeó la cabeza, y desde ahí cada vez fue empeorando hasta ahora. No lo mandó más a la guardería porque dice que lo mandaba para que juegue y no para que se golpee. Ella cree que ha mejorado este último tiempo, y es debido a la paciencia de la maestra.

Le llama la atención que su hijo no esté “conectado con la escuela” como estaba ella cuando era pequeña. B le pregunta el sábado porque no va a la escuela. Además lo tiene que controlar para que haga la tarea.

Afirma que cuando lo llevó al psicólogo por sugerencia del colegio anterior, el psicólogo le dijo que “lo soltara” un poco, y a partir de ahí, lo deja salir más que antes. Ahora anda en bici sólo pero que no deja que busque a sus amigos. Si los amigos están en la plaza puede jugar, sino no. Esto es debido a que ellos viven en frente de la plaza y si busca a sus amigos “lo pierde de vista”. El año pasado “no le sacaba la vista de encima”, únicamente jugaba en la plaza, y con sus amigos sólo si estaba ella presente. Lo llevaba y traía del colegio, iba a todos los actos. Refiere que le solucionaba todos los problemas. Si a B se le rompía algo ella le compraba uno nuevo. El padre le

compraba todos los días algo, hasta que nació la hermanita ahí se le paró “todo”, y él a veces pregunta ¿Papá por qué ya no me compras nada?

Refiere que no le quería decir a B del embarazo, porque perdió un bebé y B se pone muy triste. No obstante posteriormente ella afirma que B sabe del embarazo porque B “escucha todo”, y cuenta que el fin de semana pasado, le había dicho “mamá en la esquina hay un camión que vacuna embarazadas” y luego le dijo que iba a tener un hermanito y B le preguntaba “¿Cómo un hermanito?”. Ella dice que su hijo no asocia el embarazado con tener un hermanito.

La razón por la cual cambian al niño de colegio, es porque la directora le había dicho a sus padres que la condición para que permaneciera en la misma era la de ser medicado, ya que lo consideraban un niño hiperactivo y con problemas de atención. Según cuentan es la directora quien realiza el diagnóstico, que si bien no nombran se refieren al de TDAH.

Cuando el niño y los padres asisten al psicólogo, por primera vez por recomendación del colegio al que B asistía, el terapeuta decide atender sólo a los padres de B, porque consideraba que B no tenía ningún problema. Esto demuestra que no hay un lugar de escucha para el niño. En esa oportunidad se trabajó con respecto a los padres para ofrecerle pautas de conducta para “mostrarle al niño quién es la que manda”, sin mediar si quiera la palabra. Esto lo refiere la madre que dice, “si yo le decía a B lávate las manos y no me hacía caso, bueno tenía que agarrarlo yo y lavárselas, para que sepa quién es la que manda”.

Luego de la primera entrevista se pacta otra para que asista el padre también. La madre pide que se le avise con tiempo porque su marido es policía, lo que lo hace un hombre “muy ocupado”.

Al llegar ambos padres con la bebé de 8 meses, es la madre quien habla la mayor parte del tiempo y responde aún las preguntas que se le dirigen al padre.

Comienza hablando el padre, diciendo que en el otro colegio presentaban a su hijo como un chico muy inteligente pero que su cabeza le “funcionaba a mil”. Al preguntar al padre a que se refiere con esta expresión, interrumpe la madre y dice: “que B estaba todo el día pensando, que la maestra explicaba y que B por ejemplo, contaba las patas de la mesa, y no le prestaba atención”. Ahí es cuando lo llevan al psicólogo, porque según el colegio era un “chico hiperactivo”. El padre refiere que era hiperactivo hasta que lo metieron a hacer deporte, natación, que se calmó pero que por problemas de dinero no lo pudieron mandar más.

La segunda vez que lo llevan al psicólogo es en primer grado, dice el padre ya no por ser hiperactivo sino porque tenía déficit de atención. Relata la madre, que lo llevaba al colegio y que a la hora la llamaban para que lo busque, porque no dejaba a la maestra dar clases. Esa conducta se repitió todo ese año y desde que lo cambiaron de colegio no la llamaron más.

Refieren que cuando lo llevaron al psicólogo, los vio a ellos, y que les dio “pautas de conductas para marcarle quien es la que manda”. Por ejemplo si le decía B lávate las manos y no quería, tenía que ir y lavárselas por la fuerza. Con esto, los padres notaron cambios en B en la casa, estaba más tranquilo.

El padre está muy callado a largo de la entrevista por lo que se le pregunta directamente si quiere decir, algo o si nota algo que le llame su atención. Él dice que ve a B muy ansioso, que lo pone a razonar la tabla del 2 y larga cualquier número. Que le pone premios, por ejemplo que si hace la cama sale a jugar, y B va para allá, viene para acá, y no hace nada. Refiere que él no cree en las palabras sino en los hechos. Piensa que B va a ser el que por algún motivo siempre se destaque. La profesora de natación le dijo que no le tiene miedo a nada. El padre se muestra orgulloso de esto. Dice que su hijo va a primer grado y tiene amigos en tercero. Se queja porque dice que B piensa que todo gira alrededor de él. Además le llama la atención que B aprenda el significado de una palabra y este todo el día usándola “por ejemplo la otra vez íbamos en el auto y me dice papá ¿podes pasar aquel auto? Y le digo y estimo que no. Me pregunta ¿qué es estimo? Y le digo imaginar, pensar, y le contesto

estimo que no porque va a venir un auto de frente y me va a chocar y me dice papá yo estimo que vos no podes alzar este auto y le dije estimas bien. Y después de eso estuvo todo el día, estimo esto, estimo lo otro y así con todas las palabras que me pregunta que significan”.

El padre está de acuerdo con la madre en no dejarlo salir a jugar en el barrio, ya que califica a los niños del barrio como “niños ratas” y que su hijo es hijo de policía, lo describe como diferente y que esa diferencia la lleva en los genes.

En lo referente al aborto que mencionó la mamá en la primera entrevista dice: fue espontaneo, antes de los tres meses, cuando B tenía 4 años, y el mismo año murió su papá, es decir, el abuelo materno de B. La mamá cuenta que B se pone triste por el bebé que perdió, dice que lo extraña y al abuelo también. Al abuelo le dio un ACV, que lo mantuvo internado e iba junto a su madre todos los días al hospital. Cuando fallece nada se le dice a B, porque no quería que lo recordara en el funeral ni velatorio. Unos pocos meses antes de la muerte del abuelo se había producido el aborto. Un día cuando B pregunta por su abuelo, se le comunica que había fallecido, lo había sido cremado y que estaba en una cajita en la casa de la abuela.

El padre lo ve débil, demasiado buenito a su hijo, muestra preocupación porque quiere que su hijo sepa que ellos van a estar siempre y que no necesita a nadie más que a ellos.

5.6.4 Entrevistas con B:

De aquí para allí

B llega a la primera entrevista, y lo primero que pregunta si puede jugar. Se observa un niño cálido, respetuoso. Se asombra al ver las plastilinas. Al preguntarle si algunas vez fue al psicólogo, y si sabe que hacen, me responde que sí. Dice que los psicólogos son los que te dicen las cosas que hay que hacer bien y las que no hay que hacer, las que están mal.

Saca las plastilinas de las bolsitas y dice: voy a hacer al hombre araña. Me pregunta si las puede mezclar, a lo que respondo que sí. Le digo que puede jugar con ellas. Repentinamente cambia y dice: voy a hacer el duende verde y después el hombre araña, el duende verde quiere matar al spiderman. Finalmente realiza el hombre araña, y luego las plastilinas se mezclan y se forma un color lila.

Me invita a jugar con él. Me da la muñeca Barby y me dice: “vos sos ésta, yo éste”, toma el Kent. Me dice que no tiene remera que le podría hacer una, y que él sabe cocer. Seguidamente me dice juguemos a algo más divertido y descubre los bloques.

Comienza por hacer una moto, que antes de empezarla cambia para hacer un auto, y luego dice voy hacer un auto con tres ruedas. Seguidamente cambia nuevamente y refiere que mejor hacer un tren, a lo que acompaña con la frase ¡¿viste que soy un genio?!

Unos minutos después, comienza a hacer un robot. Dice que no le salió, y exclama “¡Voy hacer una torre para vos! ¡Soy un artista de plastilina!” En ese momento le pregunto si él tiene plastilina en su casa, me dice que no, que

juega con los chicos del barrio. Le pregunto cómo se lleva, y me responde que se lleva bien, pero que algunos son malos. Afirma los que son buenos están en el yin, compartir, no insultar, ir juntos jugando y los que son malos en el yan, gente mala, asesina, roba vive burlando, decir malas palabras. Mientras tanto la torre que hacia dice que es una espada, y hace como que me la “clava”. Se ríe.

La plastilina será con la que mas juegue a lo largo de las entrevistas.

Construir un lugar

Al llegar al colegio, lo voy a buscar al aula. Desde que lo busco hasta que llegamos al espacio de trabajo, se lo ve ansioso y no para de preguntarme “¿vos para que venís?”. Lo cual me asombra porque antes de empezar las entrevistas pensé que había quedado claro.

Llegamos a la sala de trabajo, que en cada encuentro será diferente dependiendo de la disponibilidad del colegio, y le pregunto porque piensa que voy ahí. Responde: “yo pienso que por mis papas.....y no sé qué hablar”. Decido no utilizar la palabra pienso. Le pregunto él que cree y responde “porque soy al único que tienen que atender.” Entonces le pregunto cómo había sido su experiencia anterior en el psicólogo, me dice que lo dejaba jugando y que hablaba con su mamá y agrega “yo a veces no siento nada.. a veces” . Explico nuevamente él porque estoy ahí.

En esa oportunidad había agregado a la caja unos soldados e indios de plástico. Se sorprende y dice ¡no sabía que traías juguetes nuevos! A partir de esa entrevista y cada nueva entrevista, va a estar a la expectativa de si hay o no juguetes nuevos en la caja.

Toma los soldados, pero no juega, se queda sentado y comienza a observar el aula, lo que dice el pizarrón, me cuenta que están haciendo un gimnasio en la escuela. Al mismo tiempo que lee los carteles del aula, comienza a separar los soldaditos de los indiecitos. Dice que no son soldados, que son policías, pero los que viven en EEUU, de ropa marrón (son verdes los soldaditos) Agarra un indiecito y dice que parece un rey porque tiene falda y cosas en la cabeza. Saca unas palmeritas y dice “una playa”.

Aquí se interrumpe la actividad porque le duele la panza. Me pide que le busque papel higiénico. Decido acompañarlo primero al baño y luego buscar el papel. Me indica que lo espere en el curso a lo que acepto.

Al volver, se ve eufórico, camina se sienta, se para me quiere mostrar cómo juega al básquet. Cuando termina la representación decido marcarle lo que estaba haciendo antes de ir al baño, para brindarle un marco de juego, ya que la entrevista anterior había ido de un juguete a otro. A lo que responde con buena actitud y sigue su actividad.

Sigue separando los muñecos en soldados e indios, si alguno no se para lo aparta y dice “este no juega”. Me pregunta si yo sabía que venían juguetes para hacer cosas, le pregunto qué cosas y me dice: casas. Luego dice que va hacer una guerra de verdad, y seguidamente que va a hacer una casa, mejor un hotel. Finalmente vuelve a querer hacer una casa. Refiere que es muy difícil y que se quiere sentar donde estoy yo, le digo que estoy yo sentada, a lo que responde bueno al lado tuyo, y exclama “mejor se queda donde acá”.

B está atento a todos los ruidos, de los albañiles que trabajan fuera del aula, de los timbres del recreo, de las voces de sus compañeros, de los carteles del aula, le es muy difícil concentrarse en lo que hace.

Hace una casa para todos los muñecos, y luego le pone 4 ruedas y hace una casa rodante. Le pregunto quién va a vivir ahí, y me responde “yo pero no entro”. Inmediatamente la desarma y dice que no quiere jugar más a eso.

La oralidad en el juego

Cuando lo busco en el aula, la maestra lo reta y le dice “B la próxima vez que no hagas la tarea no vas con la señorita”. Al entrar a la sala de trabajo, se sienta y empieza a cortar con la tijera el papel crep. Toma un papelito envuelve el papel crep como una bandera y la sostiene contra la caja y agarra la tijera. Y me dice” ¿viste que lo puse así? Bueno lo corto. Viste que te conté la gente del barrio era mala conmigo”. Me cuenta que lo insultaban, le decían cosas malas, y que no las quiere repetir. Inmediatamente se asombra por un paquete de galletas que había en la habitación, quiere agarrarlo pero no lo hace. Se inquieta .Le pregunto si quiere que lo cambie de lugar a lo que me contesta afirmativamente. Lo ubico fuera de su vista. Comienza a decir que cuando está jugando no le gusta mirar la comida, que no le gusta comer ante esto le pregunto. Y me dice “si me gusta comer pero no cuando estoy jugando, o se come o se juega”. Se lo ve inquieto, y ansioso. Dice que él ha visto cosas que le dan miedo, “Yo he visto unas cosas que me dan miedo, he visto cosas de gente que está comiendo y vienen” Al preguntarle quiénes vienen, responde: ” Los muñecos, por ejemplo una persona está comiendo y viene de atrás así (hace como que una persona lo asusta de atrás) Y dice “Creo algo que fue real, yo estaba comiendo y el muñeco hizo así (lo tira) no había aire, nada y se cayó” ”Pero seguro que estaba prendido ¿ah? Seguro que sí y yo no sabía (me muestra la perilla del muñeco como que estaba en “OF”)

Continúa el relato, dice “he visto duendes, y muñecos que se mueven en internet. Se lo ve asustado, con los ojos bien abiertos, atentos a lo que me está contando. Y me pregunta si conozco a Chucky, le respondo que sí. Me dice “He visto un video que el nene dice: _ mamá chuky me habla_ y chuky le dice:_ no te escucha, pero no sé porque pero es medio acochinado y él le decía _tócame la pierna_ y chuky le decía_ ella no puede oírte y me dio miedo” Le pregunto con quien estaba y me dice que con la madre. B no juega, sólo relata.

Comienza a contar que Chucky tiene toda la cara cocida, que le habían echado ácido hirviendo, Le pregunto qué quiso decir con acochinada, y dice que son cosas de cama y que las “sabe sin ver”. Inmediatamente me dice que va hacer una cosa maravillosa y hace un “cocito de ataque” y una serpiente. La serpiente es aplastada por el cocito de ataque. Empieza a contarme que tiene una serpiente de mascota, que se la regaló su papá para Los reyes, él se la pidió. Al mismo tiempo hace una serpiente con la plastilina. Le pregunto cómo es eso de tener una serpiente de mascota, cómo le da de comer, y me dice que come ratas. Un día que iban a la casa del abuelo y encontraron un montón de ratas muertas. Su madre sugirió que se las lleven a la serpiente. No se entiende si la tiene en la pieza o el patio. Pero luego aclara “esto sí es verdad”: “las serpientes, si las cortas, vuelven a crecer”. En relación al juego con plastilina hace una serpiente y dice:

Es especial esta serpiente, (la hace con una plastilina lila que él forma mezclando el rojo y el azul) se hace así (hace como una moneda de plastilina, hace una serpiente, la enrolla, la estira, la enrolla, la estira)

Relata B.....” la serpiente está ahí en mi pieza. Hace de todo esta serpiente (hace una serpiente de plastilina) como si fuera de plastilina, salta re alto, se pega, se cuelga (la pega al escritorio) y se corta así (la corta en muchos pedazos). ¡Esto sí es verdad!, viste como a los lagartos que se corta la cola y vuelve a crecer y por los carteles.” Le pregunto qué carteles y responde” Yo los pongo ahí, en la caja, donde está la serpiente, no te quiero contar. Se corta a veces porque quiere también y también se alarga y alarga (la estira la plastilina como serpiente) y hace una pelota y se hace caer encima (lo aplasta con la moto, como que la serpiente hace caer a la moto encima de ella) pero no se muere”

Comienza el siguiente juego

B (Agarra la plastilina azul y hace una serpiente) hay varios que se murieron (habla de los soldaditos) a este se lo comió la serpiente (pone los soldaditos en una parte del escritorio y las serpientes de otra, hace como que

se comen las serpientes a los soldaditos y los va ubicando del otro lado a los ya comidos)

Hace tres serpientes, grande (azul), mediana (verde), chiquita (amarilla)

(La azul se lleva soldaditos y se los come, mientras más come, más grande, se come muchos)

B-A la verde le gusta hacer volteretas

E-¿Y a las otras?

B- a la azul no. A la amarilla es a la que más le gusta dar volteretas. La verde se comió dos soldaditos, y la amarilla dice que se come muchísimos y es a la que más le gusta hacer volteretas. (Junta las tres serpientes) He hecho una serpentota (la azul envuelve a la verde, y la verde a la amarilla, y hace como que se come todos los soldaditos menos a uno) Este que se salvó era la única esperanza que les quedaba, y éste que se salvo mato a la triple serpiente, _ ¡pobre! Era mala. Y libera a los otros soldaditos.

Al final quiere llevarse la plastilina lila que formó la primer entrevista. Le digo que yo la guardo en la caja hasta la próxima vez. En ese momento le hace un sobre con papel para guardarla.

Me irrita ese ruido

Se muestra asustado, ansioso hacia la puerta de aula que no se cierra bien, y con el viento se abre y se cierra haciendo un crujido. En ningún momento de la entrevista se mostró tranquilo. Varias veces intente cerrar bien la puerta pero hasta el más mínimo ruido según sus palabras lo "irritaba".

B entra al lugar de trabajo y dice “me da miedo que se abra la puerta sola y más si es de noche”, le explico que hay viento, y que eso provoca que la puerta se mueva. Contesta” pero a veces no hay viento y se abre igual”. Le pregunto a que más le tiene miedo y me dice que a un saltamontes, que se llama “Grido”, este saltamontes se come a la gente. Al mismo tiempo hace un saltamontes con plastilina, y dice que tiene tentáculos. También refiere tenerle miedo a los fantasmas, que ve en los noticieros. Interrumpe el juego el ruido de la puerta y es en este momento que intento trabarla.

Comienza el siguiente juego:

Me propone jugar al juego de las adivinanzas. Él hace algo con plastilina y yo adivino que es.

B- ¿Adivina qué voy hacer?

E- un árbol

B-no,

E- una flor

B-no, bueno pasto con florcitas, florecitas. Mira que hago con verde y amarillo.

E- ¡un semáforo!

B- ah adivinaste pero me falta el rojo (hace un semáforo).

Vibra el celular y se asusta porque piensa que es un terremoto. Y comienza a hablar de su miedo a los terremotos.

B- Un día estuve en un terremoto, ese terremoto de Chile yo estuve ahí

E- ¿y dónde estabas?

B- En casa del Felipe. A varios países fui que hubo un terremoto a China, con mi mama y conocí varios niños

E- ¿Qué niños conociste?

B- Al Felipe.

E-¿Y cómo hablabas con ellos?

B- Antes sabía hablar chino, inglés hasta que se me fue todo, y ahora se algunas palabras

Mientras habla juega con plastilina, hace como un túnel.

B -Acá hay dos bocas abiertas, son dos ruedas.

Mira asustado, hay ruido a viento.

Sigue con el juego de la adivinanza. Hace una serpiente colgada, una serpiente y envuelve la goma, me dice que adivine le digo unos lentes me responde no unas antiparras. Después le digo un moño, ¿y ahora? me dice, le contesto una boca y me dice si, y me muestra que está cerrada.

Me dice que le irrita ese ruido de la puerta. Y sigue jugando. Hace una persona y la tira contra el piso, se desarma, y dice que está viva porque está hecha de serpientes. Seguidamente agrega si tiene partes de colores son serpientes, por eso se desarma, y si son de color humano son de verdad.

Al terminar la entrevista me dice _ alguien me dijo que me iba a regalar la plastilina, hoy jueves. Le pregunto quién y e señala con el dedo. Le digo que por el momento la tiene que dejar en la caja hasta la próxima entrevista.

Un obstáculo sangriento

Llegamos al lugar de trabajo y me pregunta: ¿cuándo vas a traer juguetes nuevos? Continúa que cuando tenga plata compre un auto a control remoto, y si no, no importa. Le pregunto qué juguetes quiere que traiga a lo que

responde que quiere que lleve dos, uno para enganchar a la serpiente y arrastrarle. Luego se ve curioso, y agarra el papel glasé, me pregunta si es nuevo. Le digo que siempre ha estado ahí. Y dice “Nunca lo había visto, me encanta”. Podes hacer lo que vos quieras le contesto, y responde “Vos inventa, yo no sé”. Hace un muñequito de plastilina y lo tira para arriba, y se rompe.

Viñeta de una entrevista:

E- ¿Qué está haciendo el muñequito?

B -Salta y esquiva obstáculos, uno lo mató, un obstáculo sin querer, la tijera.

E- ¿La tijera es un obstáculo?

B- sí, la tijera grandota lo mató

Corta la plastilina con la tijera.

B-Un muñequito se cae en un lugar, y sin querer cayó y murió

E- ¿Cómo murió?

B- la tijera es un obstáculo. ¡Sopita de humano!, Queres que hagamos sopa, un platito de papel glasé, ¿cómo podemos hacer un platito?, así ya se. Vos corta la plastilina naranja, la verde es para compartir.

Empezamos a cortar la plastilina en cubitos pequeños, yo corto la naranja y azul y el la verde y amarilla.

Agarra la plastilina morada que se formó con la roja y azul en una entrevista anterior y dice:

B- Esta es increíblemente especial

E- ¿Por qué es especial?

B- Porque yo la inventé

Junta todos los pedacitos de plastilina y los mete dentro de una bolsa y con los muñecos revolvemos como si fueran cucharas, a mi me pasa la Barby y él lo hace con Kent

B- esta es la receta

E- ¿De qué es la sopa?

B- es de verdura. Mira un taquito. Sabias que se cortar tela, se cocer.

E- ¿Si?

B - Si le hice una camperita roja con botones a mi mamá. Ésta es la salsa (lana cortada) medio picante y después tengo que tomar gaseosa

En este momento le aviso que el tiempo se está terminando a lo que responde:

B- hubiese aprovechado para jugar a los soldaditos (agarra un tubo blanco, hace una serpiente con plastilina y la pasa por dentro, y se ríe) ¿Quieres que haga un helado? un helado de palito de agua (agarra el muñeco y le da el helado. Después hace una pelota multicolor y después una serpiente multicolor, al mezclar todas las plastilinas que de muchos colores.

Cada cosa que hace me dice “quieres que haga..... Queres que haga.....”

B-Mira un hombre multicolor (agarra las dos tijeras y corta la plastilina) es un obstáculo feo muy sangriento.

Se intenta cortar la mano, como son tijeras sin punta no se lastima.

E-¿Que estás haciendo?

B- Nada a vos te pareció que me cortaba (se le llenan los ojos de lágrimas, parecen arderle) es porque esfuerzo la vista por eso, hago así como que me corto pero no ¿ves? Así (simula cortarse) en serio, ¿te asustaste? (se ríe)

Me encanta la gallina turuleca, pero no la sé. (la tararea)

Entonces me pongo a cantar” la gallina turuleca ha puesto un huevo a puesto dos a puesto tres”

B-no esa no, a mí me gusta esa parte que dice: la gallina tiene las patas de alambre porque pasa mucha hambre. (Hace un hombre de plastilina lo tira para arriba y pasa por el medio de la tijera, lo corta todo) ¿Te gusta? ahora hay que hacerlo de nuevo, cuesta hacerlo ¿viste?

Canta el payaso plin plin) conoces el payaso plin plin, es como la del cumpleaños pero dice el payaso plin plin (corta la persona de plastilina por la mitad simétrica).

Y al final.....chocolate

A penas entramos al lugar de trabajo, me pregunta si traje juguetes nuevos. Está más eufórico que otras veces. Se lo ve ansioso. Y de repente dice “¿Hú me trague el chicle?”_Le pregunto si está bien y me dice que sí, que es en serio y que le dio un calambre. Le digo cómo es eso del calambre a lo que responde: “si como que me puse duro, algo me pasa, estoy medio medio medio desesperado ““si como ansioso” Le pregunto cuándo se siente ansioso y dice Así, como cuando me compran un juguete nuevo.

Esta vez decido incorporarme a su juego y le propongo que le ponga nombres a los muñecos que va haciendo:

Viñeta de una entrevista:

B- Este se llama Charly, mira tengo esto (Me muestra un taza, que tiene en su bolsillo, en el que sale un robot de nombre Charly)

B- va a saltar obstáculos

E-¿por qué salta obstáculos?

B- porque se quedó atascado, tengo que darle energía, no está vivo todavía

E - ¿Cómo le das vida?

B- así. Agarra el papel glasé y le da energía.

B -Todavía no está vivo hay que hacerle algo, vos no mires. (Se esconde debajo de la mesa. Le pone cara y boca.)

B- ahí está, ahí está, para poder hablar. Acá es el agujero negro donde me caí

(Se refiere al muñeco. Le empiezo a hablar al muñeco)

E-¿Cómo te caíste?

B- Iba caminando y me caí, en una almohada y si no estuviera muerto, salió pero se murió, porque no sabía que había una sierra.

E- ¿De dónde venía?

B-Venia caminando de la farmacia

Empiezo a hacer una nena de plastilina para jugar con él, en ese momento Charly se salva y cruza, logra saltar los obstáculos sin que lo maten. Luego agarra la nena y la hace saltar del otro lado, también lo logra sin ser atrapada por los obstáculos.

Le pregunto qué nombre le ponemos a la muñeca y dice Emely, no, Martina. Continua:

B-Charly se convirtió en serpiente, ese era su deber, si seguían humanos se morían, porque debían ser serpientes, porque fueron creados en humanos pero su deber era convertirse en serpientes. Ahora ¿se casaron? ¡ no! Son novios cuando sean grandes se van a casar. Martin (amigo de Charly) se murió porque no sabía saltar obstáculos y después la aplastadora y se convirtió en queso Charly.

E-¿Charly? Le pregunto

B- No, Martin, me confundí. Evelin murió porque ella no recordó lo que tenía que hacer igual que Charly

E-¿Charly no se había salvado? (Vuelvo a preguntar, porque no queda claro)

B-No, Charly no, él es el único que sobrevive. Martin se convirtió en chocolate (Al muñequito de Martin lo aplasta y hace cuadrado, los envuelve con papel glasé) ¡es un chocolate!(luego hace lo mismo con todos los muñecos.)

B- Evelyn también se convierte en chocolate. Charly se queda solo sin amigos, porque eran los únicos amigos que tenía, los otros eran malos, lo trataban mal, hasta que se defendió y les dejó el ojo morado. Pobrecita Evelin ¿viste? Y ahí los mandan al quiosco, yo los voy a dejar guardados y él vomita y se convirtió en serpiente de nuevo, salió de la panza por la boca y Charly dijo Martin sobreviviste se llamaban chocoroz.

E-¿Y ahora qué va a pasar con los chocolates?

B -Todos son para vos

E-¿y vos no quieres alguno?

B- bueno el mío. Mi color favorito

Elige el dorado.

La familia fallida

En esta oportunidad, al llegar me dice “¿Jugamos a algo? Ya hicimos sopa, chocolate”

Yo le propongo hacer una familia, con plastilina a lo que responde:

Viñeta de una entrevista:

B- *No puedo, me cuesta demasiado, no sé pero me cuesta. Hagamos gelatina.*

¿A qué venís vos?

(Hace una tira de plastilina y hace los brazos y la pierna)

B- Vamos a la biblioteca, a mí me gusta leer libros, pero no hablemos

Le pregunto qué clase de libros le gustan, y contesta que le gustan los libros de cualquier cosa. Y me pregunta

B- ¿Un hijo es una familia?

E-¿A vos que te parece?

B-Sí. No, porque está solo.

E-¿Qué es una familia?

B-Es hacer cosas, compartir, un papá, una mamá, bebé, una hija, y el hermano mayor. ¿Sabes qué puedo hacer? (cuelga una sogá, me pide que haga un nudo y cuelga el muñeco de plastilina del cuello. Queda la sogá atada en la mesa y colgando el muñeco) es una trampa de obstáculos.

E-¿Por qué le paso eso al muñeco?

B-Lo ahorcaron porque falló

E-¿Por qué falló?

B-Porque salto demasiado fuerte.

E-¿Cómo sería saltar demasiado fuerte?

B-Saltar muy alto y muy fuerte, en vez de saltar abajo

E-¿Qué tendría que hacer para no fallar?

B-No sé, nada puede hacer (corta el muñeco por la mitad, simétricamente) uy que dolor

E-Tengo algo que proponerte. La próxima vez que venga, va a ser la última vez. Y te propongo que si vos quieres te lleves la plastilina que querías, pero tenes que hacer algo con la plastilina que vos elijas para llevarte ¿sí?

B-Ya sé que voy hacer, una familia.

E-Bueno lo que vos quieras.

B-Sabes que vienen play móvil que hacen camiones, ¿Por qué no te lo compras? Para el jueves

E-¿Quieres traer algo vos el jueves?

B-Sí, pero el jueves me lo devolves. ¿Y si lo torturamos?

E-¿Por qué quieres hacer eso?

B-A veces me gusta hacer cosas, no para torturar gente, a veces... torturar así (aprieta al muñeco de plastilina)

Ahora si.....La familia

Esta muy contento B, me cuenta que se sacó un diez en Lenguas. Llega y recuerda que hoy íbamos a hacer una familia. Me dice que yo haga la hermanita, él hace el hermanito y después hacemos a la mamá y al papá. Mientras hago la muñeca con plastilina, me “recomienda” que me guarde un poco de plastilina para luego hacerle un colin. Le pregunto cómo se va a llamar y me dice Giuliana, después me pregunta por mi nombre, y le digo Julia, y me dice que es de nene. Le contesto que Julio es de nene y Julia de nena. Él hace un nene y le pone Martin. Después el hace el papá, rojo y yo la mamá rosa. Le pregunto qué está haciendo ésta familia, y me responde que los padres no se

dieron cuenta que los niños cayeron a un pozo. Los padres se encuentran en la casa. Le pregunto cómo salieron los niños y él me dice que saltando obstáculos. En ese momento le hace cuernos a la madre. Jugamos, yo con la muñequita y él con el muñeco. Hace un obstáculo con las dos tijeras y dice que no va a poder pasar el muñequito. Le propongo que se agarren de la mano y pasen juntos. Pasan y no son cortados por la tijera. Armé una estructura con los rasti y le dije que si llegaban a ella iban a poder pasar y llegar a sus padres. B dice “este se iba a caer y justo se agarró y no se cayó. Suben por esta lana y trepan. OH no se caen, los persigue un gigante, pero vienen por acá y se salvan.”

Ahora le recuerdo que se podía llevar las plastilinas que él quisiera pero que tenía que armar algo con ellas.

B-Voy a hacer un grandulón. Viste mi hermanita que linda. (Hace al grandulón lo tira para arriba y se desarma todo)

E-¿Qué pasó?

B-Lo voy a construir de nuevo. Que fuerte que es el grandulón, es malo

E-¿Y se puede convertir en bueno?

B-Si, con algo que no tenes, o si con un papel verde flúor más o menos (yo le había mostrado el papel verde flúor, Lo ata con una soga y los rompe) Mira quedo sangrando

Hace una oruga para llevarse y le hace una carita feliz.

Se va, y vuelve a los 10 minutos

B- ¿Qué vas a conversar con mi madre? (toma un pedacito de plastilina rosa) toma para que me recuerdes (me deja una plastilina con dos agujeritos.

Últimas entrevistas

En las entrevistas devolución, tanto la maestra como la madre coinciden en que B esta diferente. Esto es, más tranquilo. La madre refiere que la sorprendió diciéndole cuando iban a hacer la tarea, y que eso antes nunca había sucedido. Refiere que le dijo “mami hagamos la tarea el lunes que es feriado” Y la madre al mostrarse sorprendida B respondió “no sé qué me pasa estoy pasado de vuelta con la tarea”. Ahora lo ve más conectado con el colegio y no tan inquieto. Ella dice que ha tratado en este tiempo de darle un lugar, prestarle más atención a su hijo. La madre cuenta que a ella le pasaba lo mismo que a B, ella tampoco tenía un lugar en su casa y que prefería ir a la casa de sus amigas. La madre en esta entrevista se la ve incomoda, la bebé no para de llorar, le ha crecido la panza por el embarazo y le dice a cada rato a la bebé : “ya nos vamos”.

Por otro lado la maestra dice que mejoró su rendimiento escolar, y lo ve más tranquilo. Adjudica este comportamiento a que esta depresivo, triste por la hermana. La maestra sigue encontrando problemas para B.

5.7 Análisis de las entrevistas

❖ ENTREVISTA MAESTRA

Se puede leer que la maestra ubica a las entrevistas psicológicas que se realizan con el niño en un lugar de premio o castigo. No lo considera como un

espacio en el cual se hace posible que algo del sufrimiento del niño pueda ser elaborado. Si el niño se porta “bien” irá con la entrevistadora y si se porta “mal” no.

La maestra espera del trabajo con B, cambios inmediatos, y se lo transmite a la madre. Ante esto la madre se ve angustiada.

A partir del motivo de consulta leemos que la maestra encuentra en la lógica biomédica, las causas a lo “que le pasa a B”. Ella dice que B “tiene problemas neurológicos”. Luego agrega que observa dificultad en la motricidad, en lo auditivo (por presuntas otitis a repetición) o mandibular (dice que B no modula cuando habla).

Si leemos los criterios diagnósticos del DSM IV, observamos que B, presentaría por lo menos 6 ítems de los criterios de desatención (A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades, a menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas, a menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente, a menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo, a menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades, a menudo se distrae fácilmente ante estímulos irrelevantes, a menudo es descuidado en las actividades diarias.). Además cumpliría con por lo menos 3 de los de hiperactividad (a menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado, a menudo corre o salta excesivamente en situaciones en las que es inapropiado hacerlo, a menudo tiene dificultades en jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio), que han estado presentes antes de los 7 años, durante más de 6 meses, en más de un ámbito, en este caso escuela y casa (esto lo veremos en detalle en el próximo apartado). Si bien la maestra dice que es un niño inteligente cuando se le pregunta por lo académico, refiere problemas en la producción escrita, no escribe, lo que ocasiona dificultad en su rendimiento escolar, y aparentemente no está asociado a ningún trastorno del punto E. Siguiendo estos criterios B presentaría TDAH, con predominio atencional. Para

este tipo de diagnóstico se receta la ritalina, medicamento que se le exigió darle al niño en el colegio anterior y a causa de la negativa de los padres es que lo cambian de establecimiento.

❖ ENTREVISTA A LOS PADRES

Desde un comienzo resaltamos, como el padre se queda por fuera de la dualidad madre niño, se queda “estacionado en doble fila”. No se hace lugar para los asuntos que implican directamente a su hijo, ni la madre se lo da. Parece que esta madre sólo tiene ojos para sus hijos.

La madre llega a la primera entrevista y pareciera ser que lo viene a hacer es un “trámite”, es decir, refiere que sólo viene a dar su consentimiento para la realización del Psicodiagnóstico. Luego de aclararle la importancia de dicho proceso y en qué consistía, comienza a manifestar inquietudes. Como si antes de la aclaración no se preguntaba o al menos no creía importante decir aquello que le preocupaba de su hijo. Así se presenta una madre que no asistía para preguntar nada acerca de lo que le ocurría a su hijo, sólo para firmar la autorización.

De acuerdo a lo analizado vemos que a la mamá se le hace difícil reorganizar los lugares luego del nacimiento de la bebé. Resaltamos que no aparece en ningún momento en su relato la presencia del padre si no se pregunta directamente por él.

Por otro lado observamos que trata de alejar a su hijo de todo aquello que tiene relación con la falta, con el desencuentro. No deja que su hijo se frustre. Ella parece que es la única que lo entiende, cuando dice que no deja que se junte con los amigos del barrio porque no lo entienden.

Los padres refieren que en el colegio anterior le exigían para que el niño siga siendo alumno, tomar la medicación para la atención e hiperactividad. Esto

representa lo que afirma Janin, cuando dice que el uso del DSM IV ha trascendido fronteras, y no sólo se reserva para la psiquiatría, sino que además es diagnosticado en el ámbito escolar.

Como se vio en el capítulo 1, en este caso hay una perspectiva biomédica de lo que le ocurre al niño, por lo cual la primera y única opción que se ofrece a estos padres desde el colegio es que debe ser medicado para pertenecer a la Institución. De este modo surge para B un nuevo nombre: el hiperactivo, el niño con problemas de atención, en definitiva un niño con TDAH. De esta forma se justifica su “inquietante comportamiento”. Ante esto los padres refieren que deciden cambiarlo de colegio por no estar de acuerdo con la medicación, luego de consultar a especialistas (neurólogos y psicólogos) y que no coincidieran con los directivos de dicho establecimiento. Lo que se resalta aquí es la utilización inadecuada de un diagnóstico por parte de personas no capacitadas en el ámbito de la salud mental.

Este trabajo sigue la línea psicoanalítica, que considera que ya desde la primera entrevista, hay que ubicar tanto al niño como a los padres como sujetos pasibles de ser escuchados. Esto no sucede la primera vez que concurren al psicólogo, que le dice a la madre lo que tiene que hacer y le aconseja cambiarlo de colegio porque es la maestra la que tiene problemas, y en ningún momento le da un lugar de escucha.

En relación al ámbito familiar, podemos pensar la dinámica de esta familia. Observamos una dificultad en los padres a la hora de ponerle límites a su hijo, de poner un orden. En relación a esto encontramos un padre que dice que “le reclama a su esposa que B no tiene límites, tiene que tener hábitos, horarios”. Este padre que es policía, debe en su rol en la sociedad hacer cumplir la ley y el orden, pero dentro de su familia es deficitario para cumplir su función.

Recalamos dos pérdidas importantes que ha sufrido esta familia y que aparecen muy presentes a pesar del tiempo transcurrido. La madre las relata cómo recientes en consideración de que ya han pasado 3 años de los sucesos.

Es evidente que la figura de este abuelo ha sido significativa para esta mamá que por alguna razón no ha podido elaborar el duelo. Ella menciona los dos hechos juntos la muerte del padre y el aborto. Un aborto espontaneo, a los tres meses.

El padre lo pone entre dos significantes el de niño rata o hijo de policía. Ante esto resulta necesario que B construya otro lugar que lo posibilite a buscar otro lugar y no quede atrapado en esa lógica.

En el análisis de las entrevistas encontramos tres ocasiones en las cuales es poco claro el lugar que se le da al niño. Desde la madre, es despojado del lugar del niño al que se le daba todo, ahora nadie juega con él, no hay tiempo de ir a los actos, ni de leer cuentos en las noches. Su padre ya no le da un lugar, no le trae juguetes nuevos, y cuando aparece algo de su subjetividad, su interés por aprender, a su padre pareciera molestarle. Y en tercer lugar cuando consultan al psicólogo refieren que no atiende a su hijo sino a ellos. Por otro lado en el colegio ya no hay lugar para B.

❖ MOTIVO DE CONSULTA

El motivo de consulta manifiesto de la maestra es: “B es un alumno bastante capaz pero tiene un problema de ansiedad que lo desborda” “tiene un problema neurológico”. Sin embargo a lo largo de las entrevistas va encontrando un “problema” nuevo en B. Refiere que “no se le entiende cuando habla, tiene algo en la mandíbula”, “no escucha, tiene problemas en la audición”. Sin embargo lo que la maestra no dice pero en realidad espera, es una solución rápida, a corto plazo y esto es que B se “adapte” , es decir, que se comporte como los demás chicos del aula.

Nos encontramos con una transferencia con la madre que se encuentra influenciada por la poca expectativa de la maestra puesta en el trabajo psicológico realizado con B, ya que cuando la maestra le comunica a la madre que “esto no está dando resultados” y que lo tiene que llevar a un Otorrinolaringólogo la mamá le otorga una saber y saca turno con el médico.

La madre cuando llega a la entrevista dice que ella sólo viene a firmar la autorización para el psicodiagnóstico. Refiere que cuando llevaron a B al Psicólogo le dijo que estaba bien. Aquí nos preguntamos, que sucede con esta madre que no se hace preguntas respecto de la sugerencia actual, por parte del colegio de una consulta de B con el Psicólogo. Luego va a decir “yo le noto muchas cosas a B” “por ejemplo me hace preguntas como que no razona, yo le explico y me dice todo lo contrario”.

El padre llega a la entrevista y no refiere ninguna consulta o pregunta respecto a su hijo. Sólo ante las reiteradas preguntas de la entrevistadora dice que lo nota ansioso, y dice “B va a ser el que por algún u otro motivo se va a destacar”. No manifiesta ninguna preocupación respecto a B, sólo que él quiere que su hijo sepa que no necesita a nadie más que a ellos y que ellos van a estar siempre.

Para pensar el motivo de consulta latente de los padres, lo pensamos en relación a lo que dice Alba Flesler, y consideramos que estos padres se encuentran dentro de aquellos que no hubiesen consultado nunca a un psicoterapeuta si no fuese por la sugerencia de un tercero, en este caso del colegio. A partir de este episodio pensamos que es el colegio quien en esta ocasión interviene como un tercero, quien viene a marcarle que algo no anda bien en B, el colegio registra algo que no causa mal estar a sus padres.

❖ UN RECORTE DE LA HISTORIA DE B

La madre de B, se entera del embarazo del niño a los tres meses. Refiere que estuvo muy descompuesta, y a los 6 meses tuvo amenaza de aborto por contracción y después “todo normal”. Estuvo 3 días en trabajo de parto y se lo sacaron con fórceps. Luego de un día y medio se prendió al pecho, dice que lo tuvo “que obligar”. Cuando B tenía un año y medio, el Pediatra le diagnostica “principio de desnutrición”. Esto se debió a que B sólo era alimentado con leche materna hasta esa edad, porque según su mamá no quería nada más que el pecho. Ella consideraba que así estaba perfecto. Nos preguntamos acerca del registro de esta madre respecto de su propio cuerpo durante los primeros meses del embarazo. Y el poco registro del cuerpo de su hijo, ya que tuvo que ser el Pediatra quien le diagnostique desnutrición al año y medio. Ella dice “no le di nada más que el pecho porque B no quería”, como si un niño de 6 meses o un año y medio pudiera elegir su nutrición.

Sabemos que la incorporación de alimento al lactante es un proceso paulatino en el que el bebé debe ir probando los diferentes gustos, y si alguno lo rechaza se espera un tiempo y se vuelve a probar. Sin embargo la mamá ante el primer disgusto de su hijo le retira el alimento, como si todo lo que estuviera del orden de la falta esta madre no puede enfrentarlo.

El padre ante el diagnóstico del Pediatra dice “yo trabajaba mucho, pero si tenía que estar dos horas con él para que coma lo hacía”. Esto nos lleva a pensar la Función del Padre en esta familia, en la cual la madre parece decidir sola respecto de la alimentación del hijo mientras que el padre “trabaja” y no precisamente en el orden familiar. En este caso el padre real lo pensamos como deficitario de poner límite al deseo de la madre.

La función de padre para Lacan no es la función del padre real sino que es simbólica. En este caso pareciera ser que esta función la cumpliría el

médico, que le dice a la madre que su hijo necesita algo más que ella. Ella se siente muy frustrada ante esto y dice que no podía parar de llorar. Nos encontramos con una madre que ubica a su hijo en un lugar de completarla. Y además lo muestra cuando dice que cuando se va al colegio se siente “vacía”, ella no desea otra cosa que estar con sus hijos. Se autodefine como “sobreprotectora”, no quiere que sufra, todo lo que signifique una falta ella trata de evitarla.

En esta familia no hay preguntas respecto de su hijo, es a partir de la intervención de un tercero que ellos se anotan de que algo no está “bien”, y así se intenta una separación entre la madre y el hijo.

Estos padres no pueden ubicar el inicio del comportamiento “inquieto” de B. Dan edades muy diferentes, porque para ellos no es un problema, entonces algo que se le marca desde afuera si para ellos no es un problema no pueden determinar cuándo comenzó. La madre refiere que siempre había sido así y que ella pensaba que era normal, y es a partir del inicio de la escolarización que lo empieza a ubicar como una dificultad en B. Antes de la escolaridad habían decidido no salir a ningún lado con B, ya que como había empezado a caminar al año y medio y a los tres había empezado a ser inquieto, por lo que estaban siempre en casa. En otro momento dice que es a partir del nacimiento de la hermana.

Esta madre no puede dejar de mirar su hijo, no lo deja tener amigos. Además no le da un lugar al padre. Durante la entrevista se observa que lo que dice el padre queda desautorizado por la madre. Ella lo interrumpía y terminaba de contestar las preguntas..

Finalmente el padre manifiesta su preocupación porque quieren que su hijo sepa que van a estar siempre y no necesita a nadie más. Este padre no posibilita una salida exogámica.

5.8 El trabajo con B

5.8.1 La transferencia en B

Para B el trabajo realizado con la entrevistadora le genera lo mismo que cuando le regalan un juguete nuevo, se siente diferente, que algo le pasa. Hay algo que está elaborando en este nuevo espacio que se le ofrece y no pasa desapercibido para él. Ubica a la entrevistadora dentro de su serie psíquica, como a sus Otros significativos. Pide juguetes nuevos a la entrevistadora, al igual que se los pide a su padre. Al preguntarle que juguetes nuevos quiere, refiere que quiere unos para construir casas, en otra ocasión para poner a la serpiente y llevarla. Ante esto nos surge la pregunta si lo que pide es construir un lugar donde ser alojado, donde ser llevado ya que pareciera ser que desde que nació su hermanita se quedó sin lugar en el deseo de sus padres. Su madre ya no tiene tiempo para él, y su padre “no le trae juguetes nuevos”.

5.8.2 La atención en B

B está pendiente de todo lo que ve, escucha, de sus compañeros, le es difícil concentrarse y focalizar su atención en un estímulo en particular. Presenta una dificultad para hacer un recorte de la realidad exterior y avocar su atención a ella, es decir, se ve invadido por los estímulos que el mundo le presenta. Va de un estímulo a otro constantemente. Esto también lo refieren

sus padres, cuando dicen que B se pone ansioso. Por ejemplo su padre dice le digo que haga la cama y sale a jugar, y va toma la sábana, la deja agarra otra cosa va y viene y no termina haciendo nada. Su madre refiere que cuando tiene que esperar el transporte escolar 10 minutos, B quiere ir a andar en bicicleta mientras llega. También lo refieren cuando dicen que mientras la maestra explica, él cuenta las patas de la silla, mira por la ventana, y resumen diciendo “la cabeza le funciona a mil”.

Según lo trabajado recordamos que la atención se considera un proceso activo que protege al individuo del caos del mundo exterior y de sus propias sensaciones, haciendo posible que privilegie un elemento por sobre otros. Relacionando este concepto con el de conciencia, es como un foco que ilumina parte del universo. Esto esta perturbado en B, no puede focalizar una actividad y realizarla, sino que va de un lado a otro.

En una lectura psicoanalítica, los trastornos de la atención tienen que ver con la dificultad para investir determinada realidad y/o para inhibir procesos psíquicos primarios. El proceso de investir el mundo exterior se hace en relación a otro. En este caso la mamá ve como amenazador el mundo exterior, cualquier cosa puede dañar a B. Ella dice que lo sobreprotege. B se ve invadido por los estímulos externos, se le dificulta seleccionar una actividad y llevarla a cabo. Quiere hacer todo y no hace nada.

5.8.3 El juego como trabajo psíquico

Consideramos al juego como trabajo psíquico y por este motivo se propuso al niño la posibilidad de jugar con una caja de juguetes.

Se ofreció un espacio en el cual B pudiese decir aquello que lo inquietaba. Se identificó aquellos momentos de detención del juego, o en los cuales la escena se derrumbaba. Además se analizó la producción de significantes a partir del juego.

En la primera entrevista B refiere que el juego al que más le gusta jugar es al juego “teléfono descompuesto”. Cuando se le pregunta cómo se juega dice “es lo que entendás lo que tenés que decir al otro, lo que entendás no lo que te dicen”. Le pregunto qué pasa si entendés lo que te dicen y responde: “ahí perdés, porque es lo que entendás”. Aquí lo vemos identificado a una posición de no entender, y a partir de ahí puede jugar con el otro. En su vida cotidiana B se posiciona como el que no entiende, no razona. Lo observamos en la relación con sus padres y con la maestra. Él no puede entender lo que le dicen porque es ahí cuando pierde y B no quiere perder nada.

5.8.4 Construir un lugar

En las primeras entrevistas B va de un tema a otro permanentemente, sin lograr detenerse en un juego. Como se trabajó en el capítulo 4, la estructuración de la Metáfora Paterna, es uno de los soportes que nos permiten leer el armado de la escena. En esta familia es justamente lo que está debilitado. Al niño se le complica a la hora de armar un juego y organizarse. Si lo que inscribe la Metáfora son lugares y funciones, prescindiendo de las figuras (padre, madre) entonces allí se encuentra estructurado un marco de ficción. Producido esto, se facilita una regulación y normalización del goce producido por la función del Falo, de allí la posibilidad de lo ficcional. Entonces si la Metáfora Paterna no otorga lo antes descripto, el goce se encuentra a la deriva. A este niño en un primer momento se le dificulta el surgimiento de una

escena, va de un juguete a otro, no puede detenerse y sostener los marcos del juego. A lo largo de las entrevistas logra armar diferentes juegos.

En el análisis con niños la escena puede armarse a partir del despliegue de un juego o de una serie de dibujos, o aún del discurso que acompaña ambas producciones. Si la escena se arma veremos ponerse en juego la repetición. Podrán haber numerosas escenas, todas distintas entre ellas, pero el núcleo de la repetición ser el mismo.

Luego surge el tema de “hacer casas”, él busca construir un lugar donde alojar a los soldados y después a él. Pero hace una casa rodante donde “no entra”. En su casa real pareciera que tampoco entra. La madre refiere que desde que nació la hermana ya no tienen tiempo para B. Ya no le leen cuentos, no juegan con él, no tienen tiempo de enseñarle a andar en bicicleta sin rueditas, su padre ya no le trae regalos y es el mismo B quien pregunta ¿Por qué ya no? Ha sido desplazado de su lugar, ha caído del lugar privilegiado en el que nunca se lo frustraba, y es a través de lo que arma en las entrevistas con los juegos, que B va a tratar de posicionarse nuevamente ante esta familia. También observamos esta posición cuando en cada entrevista reclama juguetes nuevos, y cuando se le pregunta qué clase de juguetes él dice “para construir cosas.....por ejemplo casas”.

5.8.5 Un semáforo sin rojo

En relación al juego de las adivinanzas que propone B, se observa que logra armar un juego en el que el Otro tiene que adivinar qué hace. Lo llamativo de este juego es que aunque el otro no adivina, él crea algo que incluye la respuesta de la entrevistadora. Se ubica en un lugar en el cual es él, el que le

ofrece al Otro lo que “adivina”. Nos preguntamos si es para evitar la falta, la frustración en el Otro.

Cuando la entrevistadora le dice que había hecho un semáforo y él contesta si pero “me falta el rojo” se podría pensar que, es justamente donde B tiene una dificultad. Es decir, en “parar”. Así lo refiere su maestra: “está en continuo movimiento” y también su padre “se pone a ir de aquí para allí y no termina haciendo nada” “la cabeza le funciona a mil”.

Presenta una dificultad en parar y poner un orden. El pensar requiere hacer una pausa, ordenar, armar una secuencia para luego realizar una tarea, o cuando su padre le dice “hace la cama y salís a jugar”. Y cuando hace el semáforo con los tres colores, vibra el celular y esto se le derrumba, no puede sostenerse y la angustia lo invade.

5.8.6 La relación con la comida

B trae reiteradas veces el juego de “hacer comida”. Durante las entrevistas vemos que se pone en juego los significantes: comer, ser comido, el tener hambre. Nos preguntamos si esto podría dar cuenta de un fantasma materno, donde se puede jugar algo de la pulsión en términos de devorar y ser devorado.

Pensamos esto en relación con el episodio en el cual a B se le diagnóstica principio de desnutrición. Sus padres se sorprenden ante ello, no pudiendo dar cuenta de estos cambios en el cuerpo de su hijo por sí mismos. Pareciera ser que esta madre se hallaba en una posición dentro de la dualidad narcisismo-madre fálica y cuyo colmamiento ideal no le permitía ver lo que le ocurría a su hijo. Y fue ante la intervención de un tercero que se pudo poner algo de freno a este deseo devorador materno. Una madre insatisfecha, como dice Lacan,

capaz de devorarlo. B en sus juegos varias veces se ofrece a ser devorado por el Otro. Así vemos por ejemplo cuando convierte a los muñecos de plastilina en chocolates y le dice a la entrevistadora “son todos para vos”.

Manifiesta también, tanto en sus juegos como en su discurso, el miedo ante la separación. Esta ansiedad de separación la pensamos en relación a lo que dice su madre que le fue muy difícil “soltarlo” porque ella tenía que estar todo el tiempo mirándolo. Ella dice “si no estaba yo no lo dejaba salir a jugar” “no dejo que busque a sus amigos porque no puedo ver lo que hace”. “el año pasado no le sacaba la vista de encima”. De esto, algo toma B ya que mediante sus juegos muestra que si no lo mira algo terrible podría pasarle. Esta ansiedad ante las separaciones se pone de manifiesto además cada vez que terminaba una entrevista, B quería seguir jugando, o manifestaba ¡un ratito más y listo!

A lo largo de los encuentros surge algo del orden de la angustia. Teme que algo vaya a pasar pero no puede decir qué, no lo puede poner en palabras. Entra en juego constantemente lo amenazante, lo peligroso, que lo horroriza y en algunos momentos interrumpe su juego y no puede seguir jugando.

5.8.7 Una falla en la simbolización

Lacan (1957/1994) en el seminario 4, refiere que para que se produzca el pasaje de lo imaginario a lo simbólico tienen que intervenir cuatro términos, la madre, el niño, el falo y el padre. En este caso, como ya dijimos, el padre interviene en forma deficitaria.

B hace un muñeco de plastilina de muchos colores y lo que nombra como "multicolor", agarra las dos tijeras y dice "es un obstáculo feo....muy sangriento" y seguidamente presiona la tijera en su mano. Da la impresión de que quiere cortarse la mano, poner sangre real. Se produce una falla en la simbolización en el juego. Algo de lo real se presenta y le es imposible simbolizarlo tiene que poner sangre real, o al menos lo intenta.

5.8.8 La caída y la muerte

Ante la muerte del abuelo materno, su madre afirma que es un hecho que en el momento que ocurrió, no se le informa a B. Ella dice: "no es algo para un niño de su edad..... Quería que lo recordara como lo conocía y no en el funeral."

El ritual del velorio, funeral es un momento que ayuda a todo sujeto a elaborar la pérdida. B no sólo no va al funeral de su abuelo sino que nadie le informa lo ocurrido. Ésta transmisión de información ocurre meses después porque B le pregunta a su madre por el abuelo enfermo. A partir de lo transcurrido surge la hipótesis que mediante sus juegos B algo dice respecto este tema. Tomando a Freud quien dice

Sabemos que el niño adopta igual comportamiento frente a todas las vivencias penosas para él, reproduciéndolas en su juego, con esta modalidad de transito de la pasividad a la actividad procura dominar psíquicamente sus impresiones vitales. (Freud, Inhibición, síntoma y angustia. p. 156)

La caída al pozo y la muerte está varias veces presente en el juego de este niño, se cae, se pierde, no tiene un sostén, puede faltarle a sus padres que ellos no se darán cuenta.

Ante algo que lo angustia se pone activo, y en sus juegos es él quien se cae, quien se muere. B lleva a su juego la muerte, la caída a un agujero negro. También pensamos la caída en relación a que B cae del lugar privilegiado, del lugar fálico en el que todo se le daba hasta que nació la hermanita. B ha caído del lugar privilegiado.

5.8.9 Construcciones míticas

Lacan observa en el caso Juanito, los diferentes momentos de su producción mítica, con su carácter imaginativo. Ésta presenta un carácter lúdico, e incluso el propio niño tiene alguna dificultad para concluir y mantenerse en la vía que ha tomado esas historias magnificas y disparatadas. El niño en un momento dice *“.....no os creáis lo que acabo de decir.”*

En nuestro caso también creemos que sus historias son de carácter lúdico ya que comienza a imaginar historias y le es difícil parar, y cuando se le pregunta por lo que cuenta, y ya no sabe qué decir, contesta “ya no te quiero contar más”. Por ejemplo en una entrevista comienza a contar que tiene una serpiente que le ha regalo su padre, y en un momento aclara ¡esto sí es verdad! Para diferenciar lo que imagina de lo que es realidad, y advertir a la entrevistadora.

Pensando esto en relación al caso B, podemos pensar que uno de los mitos que introduce es el del hombre araña. Lo realiza en varias oportunidades en dibujos, luego con plastilina, y lo identifica como su personaje preferido. El hombre araña con una sustancia mala (la sustancia se apodera del cuerpo y voluntad del hombre araña), y luego el duende verde que viene a matarlo, pero Spiderman se defiende y lo mata, luego se casa con Mary Jean. Pensamos que

no es casual que B se identifique con este superhéroe y no con otro. Este personaje no se sabe bien donde están sus padres, vive con sus tíos. A diferencia por ejemplo, de Batman (huérfano), Superman (están otro planeta y en algún momento se comunica con ellos). El hombre araña tiene dificultad para establecer lazos con sus amigos, se burlan de él. B también tiene esta conflictiva, con los amigos del barrio sus padres no lo dejan juntarse, él también cuenta que lo trataban mal, lo insultaban.

El niño cuenta su historia a través de este personaje y de los diferentes relatos que expresa. Es a través de estos relatos, y por el juego que puede ficcionar su verdad.

Así a lo largo del proceso, a través de sus diferentes historias, que podríamos decir que son “sus mitos”, B comenzó a esbozar el drama de la relación con lo materno y con su padre que no posibilita nada. Este padre lo único que quiere es que su hijo sepa que ellos siempre van a estar y que no necesita a nadie más.

5.8.10 Pensar el Edipo en B

Siguiendo la lectura que hace Lacan del Complejo de Edipo, hay que poner principal atención a lo que respecta a la función del padre, del Nombre del Padre. En este caso nos encontramos con un padre que es deficitario al poner límite al deseo voraz de la madre. La cual se podría decir que sólo encuentra un límite ante la intervención de un tercero ajeno a la familia, que son los que le dicen que algo no anda bien. A lo largo de las entrevistas con la madre escuchamos, que tanto el Pediatra en primera instancia, como después cada uno de los psicólogos que consultó a pedido del colegio, e incluso el

colegio, hacían hasta donde la madre les permitió, de corte entre la madre y su hijo. Intentando de esta manera ordenar el deseo de la madre. A esto se refiere Lacan cuando dice que la función del Nombre del Padre, no se refiere al padre real, sino que es simbólico y que puede realizarse de acuerdo con las diversas culturas. Lo que se juega en este caso es la función del Pediatra y del colegio como ordenador del deseo voraz de la madre. Así se intenta introducir un orden simbólico, que introduce significaciones que pueden ser distintas según los casos.

El niño, dice Lacan, ante el ir y venir de la madre, es cuando comienza a preguntarse ¿Qué es lo que desea mi mamá, además de mí? Pero esta madre omnipresente no deja lugar a la pregunta, ni al deseo del niño. Ella dice “no me gusta que busque a los amigos, si están en la plaza juega sino no” (ellos viven en frente de la plaza, buscar a los amigos implica que no lo pueda ver) “no quiero que se junte con sus amigos del barrio porque no quiero que sufra”, “el año pasado solamente jugaba con los amigos si yo estaba presente” y su padre dice “los niños del barrio son niños ratas, él no es así lo lleva en los genes”. B es un niño al que no le permiten tener amigos, y lo que su padre quiere es “que B sepa que no necesita a nadie más que a ellos, y que ellos van a estar siempre”. Nos encontramos con un padre real que prohíbe y no posibilita. Como consecuencia de las intervenciones del psicólogo es que la madre comienza a dejarlo salir a jugar con los chicos del barrio. Este niño oscila entre el primer y segundo tiempo del Edipo, y es en realizar el salto al tercer tiempo donde presenta dificultad. El punto nodal del Complejo de Edipo es cuando entra el padre para privar a la madre. A la que castra es a la madre. En el caso lo vemos cuando la madre refiere que cuando el Pediatra le dijo que a B necesitaba algo más que la leche materna, ella y el niño lloraban juntos. Ella se siente angustiada, se frustra ante el intento de separación de la relación dual que había establecido con su hijo. Aquí nos preguntamos donde estaba el padre, si se encontraba velado. Al entrar en juego un tercero, en este caso, el médico, y posteriormente el colegio y psicólogo, se produce una privación a la madre, y el niño se encuentra con el Otro que viene a ponerle un límite a ella.

De este modo se enfrenta a la primera aparición de la ley. La madre le da lugar a la palabra de médico, de la maestra, de los psicólogos,

Haciendo una lectura de Masotta, el Edipo ampliado es el Edipo de los padres, y para la articulación edípica es necesario partir del desarrollo de la sexualidad femenina. Entre la madre y un hijo siempre hay un intermediario simbólico, el Fallo. La ecuación niño = Fallo, es fundamental y es por la cual todas las demás se sostienen. Es la mujer y no el hombre quien la introduce. Todo sujeto viene de una madre, y es ella quien en tanto mujer ha producido la equivalencia niño=Fallo. Por ello es importante saber que para conocer qué pasa con un hijo es necesario conocer qué pasa con la mujer. Por eso se plantea partir del desarrollo de la sexualidad femenina.

Nos preguntamos cómo habrá atravesado el Edipo la mamá de B. Se presenta esta madre con dificultad para elaborar el duelo de su padre, quien ha fallecido hace algunos años y lo vive como una pérdida reciente. Además refiere que a ella le pasaba lo mismo, que a B, así como a ella se le dificulta darle un lugar con el nacimiento de su hermana, y embarazo, ella no tenía un lugar cuando era niña. Prefería ir a la casa de alguna amiga.

Por otro lado para que un padre sea capaz de producir un corte en la dualidad madre-hijo es preciso que en el seno familiar sea el padre quien ejerza la autoridad. Algo que no sucede en la familia de B. El padre le reclama a su esposa que le ponga límites, un orden a B. Masotta además dice que para que esto ocurra el padre debe acceder a la autoridad fuera de la familia, que se halle bien situado en el juego de roles sociales para que su autoridad se trasmute en autoridad familiar. Sin embargo el concepto sociológico de autoridad es distinto para el psicoanálisis. En el caso tenemos el claro ejemplo ya que el padre de B es policía, hace cumplir la ley en la sociedad pero en el seno de su familia lo hace de forma deficitaria.

Masotta también refiere que lo que sostiene al padre en el poder fundante de la estructura del sujeto, es el deseo de la madre por el padre, y observamos que en este caso la madre muestra poco deseo por el padre. B se

hallaba en una relación dual con su madre, en la cual su padre era deficitario en proporcionarle un corte. El nacimiento de su hermana lo hizo caer del lugar privilegiado. Es así que mediante este corte el sujeto podrá darse una historia. Pero a B se le complica ya que su padre no posibilita.

5.8.11 Algo se transformó

Varios de sus juegos consistían en que el muñequito de plastilina tenía que saltar para esquivar un obstáculo y la mayoría de las veces lo mataban o se caían y morían. Al preguntarle si podía hacer algo para salvarse contestaba “no hay nada que pueda hacer”. Esto se ve diferente cuando la entrevistadora decide incorporarse en su juego, y realiza una muñequita de plastilina. En ese instante son los dos muñecos capaces de salvarse de los obstáculos. Y es ahí donde este niño toma lo que la entrevistadora le ofrece, algo que tiene que ver con la diferencia. Se introduce la nena, y los muñecos logran hacer el salto. Pero luego son “muertos” por el obstáculo. Algo logra sostener, salvar pero se le cae. Es inestable, tiene dificultad para mantener los marcos de la escena.

B ante la castración, ante algo que tiene que enfrentar, el no todo, queda sin escapatoria, no hay nada que pueda hacer, queda paralizado ante el Otro.

Este niño cae del lugar privilegiado, e intenta elaborar que ya no es todo para su madre. Realiza intentos por simbolizar algo a partir de ese vacío que se produce ante la separación con el Otro primordial. Pero se le complica aún más cuando su padre le dice que ellos siempre van a estar.

Al introducir la temática de “la familia”, a B se le hace difícil representarla con plastilina, dice que es muy difícil y comienza a preguntarse qué es una

familia, si un hijo es una familia. Luego hace un hijo, pero muere ahorcado, aquí se produce un paradoja, nos preguntamos por qué justamente un hijo que es lo que funda una familia, es en este juego el que muere. Es la Función Paterna la que ordena estos lugares, y en este caso esta deficitaria. Seguido a esto comienza a hacer una momia, tumbas. Aparece algo de quedar petrificado ante el deseo del Otro.

A la siguiente entrevista ya se observan efectos en B. Ha logrado una calificación de "10" en Lenguas, y es él quien propone hacer una familia, es decir, algo se jugó, y se ordenó en este sujeto que pudo posicionarse diferente y armar una familia. Introduciendo ahora él la diferencia de los sexos. Llega al encuentro con la entrevistadora proponiendo él un juego, divide tareas (él hará al nene y al papá y la entrevistadora la nena y la mamá). Establece un orden, funciones.

Finalmente cuando le ofrezco que arme algo con las plastilinas para llevarse, hace un grandulón pero se desarma. Es decir, él puede armarse en un grandulón pero esto es muy inestable y puede desarmarse. Termina haciendo una oruga con bolas de plastilina una al lado de la otra, que también es muy inestable.

Además, finalizado el proceso tanto la madre como la maestra lo ven distinto a B, más tranquilo, "conectado con el colegio", su rendimiento escolar ha mejorado. Incluso B, en la última entrevista dice estar contento porque se sacó un 10 en Lenguas.

Hay algo en la subjetividad de este niño que se jugó en estas entrevistas, y que produjo un cambio. Como efecto de haberle hecho un lugar de escucha al sujeto niño desde el juego y no procurar solamente la adaptación.

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos planteados y del análisis del material clínico, podemos concluir: que el dispositivo de trabajo psicoanalítico en la clínica con niños propone el juego como producción de significativo. En el dispositivo analítico, en el “juego” que dispone el niño es donde puede escucharse su subjetividad y explorarse las respuestas que ha articulado. Por ejemplo ante la falta del Otro, que implica una toma de posición, y constituye las bases de la responsabilización subjetiva.

En lo referente a la articulación práctica, nos centramos en aquellos casos que llegan al consultorio derivados del establecimiento escolar, demandando ayuda para adaptar a su hijo a las normas institucionales. Muchas veces en este tipo de instituciones el nombre propio es reemplazado por otros “nombres impropios” que intentan definir las causas de las características conductuales del niño. Esto se debe a que el uso de Manuales de clasificación médica, tal como el DSM IV, transgrede las fronteras de los consultorios psicológicos y médicos, y así sus términos son utilizados en la escuela por los docentes a cargo. Un ejemplo de esto es el Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad.

En diagnósticos de TDAH, se propone el dispositivo de trabajo desde el psicoanálisis y en él procurar un lugar a la palabra del sujeto y a su sufrimiento. En el caso en que se prescriba medicación creemos que debe existir además un trabajo de equipo (interdisciplinario) y así la pastilla no sea sólo un “silenciador” de síntomas.

Desde esta perspectiva se considera a la “hiperactividad” o la “dificultad de atención” como signo del sufrimiento del sujeto que responde al malestar en forma singular.

En este tipo de clínica nos resulta impensado el trabajo únicamente con el niño. El sujeto surge de una historia que incluye a los Otros significativos, que están presentes, por lo que hay que tener en cuenta no sólo lo que dice y juega con el niño, sino también lo que presentan sus padres.

En este trabajo se presentó el caso B. Se trata de un niño que tenía 7 años al momento del proceso, era el primogénito de una familia formada por el papá, la mamá, y una hermanita de 8 meses. Además la mamá se encontraba embarazada de 3 meses.

Desde la institución escolar se recomienda a los padres de B el inicio de una serie de entrevistas psicológicas porque la maestra notaba que el niño era muy inquieto y para ella tenía “problemas neurológicos”.

B llega a la nueva Institución debido a que en la anterior se le exigía para permanecer en la misma, por indicación de los directivos, que tomara medicación para Trastorno de déficit atencional (TDA). Los padres al consultar a especialistas, y no coincidir con el diagnóstico del establecimiento, deciden cambiarlo de colegio. El diagnóstico debe realizarse en un marco interdisciplinario por profesionales de la salud mental

Respecto de lo que se propuso investigar en este trabajo, y a partir de lo trabajado con B en las entrevistas psicológicas realizadas al mismo, concluimos que el niño durante las entrevista, pudo expresarse a través de los juguetes. Éstos fueron objetos de apuntalamientos e impresiones. Así pudimos conocer algo de su inconsciente, sus miedos, fantasías, identificaciones, en fin, de su subjetividad.

En relación a lo académico, B tenía dificultad para escribir, comprender las consignas, presentaba mejor pronóstico en matemáticas. Se presenta como un niño en constante movimiento y con dificultad en la función de la atención.

B, en los distintos encuentros con la practicante, fue creando pequeños mitos que le permitieron esbozar el drama en relación a la castración. Es decir, pudo producir ficciones que le permitieron contar algo de “su verdad”.

Un niño que se ubicaba en un primer momento en un lugar en el que no se lo frustraba, se le daba “todo”, si se le rompía algo se le compraba nuevamente. Su madre estaba con una presencia constante. Podríamos decir que se encontraba en una posición de madre fálica, en la cual ella creía ser todo lo que su hijo necesitaba y ella se sentía completa con la presencia del niño. Por su parte el padre se presenta como un hombre “muy ocupado”. B se ubica como Fallo de su madre. El nacimiento de la hermana funcionó de corte entre su mamá y B. Este corte revela al hijo que la madre desea algo más que él, sacudiéndose de su posición de fallo y revela a la madre que no puede reintegrar su producto. Se presenta de este modo la Madre devoradora, y un padre deficiente de poner un corte a este deseo devorador.

La intervención de la función del padre es fundamental para que se establezca el sistema simbólico y posibilitar la construcción del sistema de las relaciones de significantes.

Pudieron además observarse algunos efectos de alivio sintomático (mejor rendimiento académico, un juego más organizado, niveles más bajos de ansiedad) como consecuencia de haber brindado a este sujeto – niño un lugar de escucha, y no procurar simplemente su adaptación, como era la demanda escolar.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association, DSM IV, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Barcelona, Masson, 1995.

Alonso Alvarez, A. (2007). Valoración crítica de las actuales clasificaciones de los trastornos mentales. *Psicología.com* 11(1) “Recuperado de” <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/741/716>

Bruner, N. (2008). Los signos del juego: la puesta en acto de la lengua como discurso en la infancia. *Duelos en juegos*. Buenos Aires: Letra viva.

Código de Ética del Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Mendoza (2013). Recuperado de <http://psicologosdemendoza.com.ar/sitio/pdf/CodigoEticaMZA>

Freud, S. (1978). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (ED) y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. VII pp157-189). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1905)

Freud, S. (1979a). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. XXII pp126-145) Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1932-1933)

Freud, S. (1979b). El creador literario y el fantaseo. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. IX.) Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1907-1908)

Freud, S. (1979c). Inhibición, síntoma y angustia. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. XX pp. 73-160) Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1925-1926)

Freud, S (1979d). Más allá del principio de placer. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*(Vol. XVIII pp. 3-60) Buenos Aires: Amorrortu .(Trabajo original publicado en 1920)

Freud, S (1979e). Introducción del narcisismo. En J. Stravhey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. XIV pp. 64-98). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo publicado en 1914)

- Freud, S (1979f). Pulsión y destinos de pulsión. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. XIV pp. 107-134). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1915)
- Freud, S. (1979g). La organización genital infantil. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. XIX pp143-146). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1923)
- Freud, S. (1979). El sepultamiento del complejo de Edipo. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. XIX pp. 179-186). Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1924)
- Freud, S. (1980a). Psicopatología de la vida cotidiana. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. VI pp 188-209). Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1901)
- Freud, S. (1980b). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En J. Strachey y J.L Etcheverry L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*.(Vol. XII pp. 224-227) Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1911)
- Freud, S. (1980c). Sobre la dinámica de la transferencia. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud* Vol. XII pp. 57-105). Buenos Aires: Amorrortu. . (Trabajo original publicado en 1912)
- Freud, S (1980d). Acciones causales y sintomáticas. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. pp.188-210). Buenos Aires. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1901)
- Freud, S. (1982a). Carta 52. En J. Strachey y J.L Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. I pp. 274-280). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1896)
- Freud,S. (1982b). Proyecto de psicología. En J. Strachey y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. I pp. 408-420) Buenos Aires: Amorrortu . (Trabajo original publicado en 1895)
- Flesler, A. (2007). Los padres y la transferencia. En A. Flesler *El niño en análisis y el lugar de los padres*(pp137-155). Buenos Aires: Paidós.

- Gantus, A. (2012). *Creando el juego en el niño* (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Goldemberg, I.; Silveyra M. L. (2007). *Psicoanálisis con niños hoy*. (pp. 13-34) Buenos Aires: Imago mundi.
- Karlen, H (2012.) *Documento sobre el método de investigación en psicoanálisis*. Facultad de psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza
- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego. *Obras completas* [versión electrónica]. Recuperado de http://veterinariosnodiva.com.br/books/Melanie_Klein_Obras_Completas.pdf.
- Gelardi, R. (2012). *Función Paterna y Problemas de Conducta en Niños en el Ámbito Educativo: Un enfoque psicoanalítico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Gomez, M. (2001). *Aporte a la técnica de juego en la clínica con niños* (Tesis de Maestría) Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Janin, B. (2004). Psicopatología infantil, aprendizaje y estructuración subjetiva. En B. Janin (Ed) *Niños desatentos e hiperactivos* (pp 17-45). Buenos Aires, Argentina.
- Janin, B. (2004). ¿A que atienden los niños desatentos? En B. Janin (Ed) *Niños desatentos e hiperactivos* (pp 47-72). Buenos Aires, Argentina.
- Janin, B. (2004). Un niño se mueve demasiado. En B. Janin (Ed) *Niños desatentos e hiperactivos* (pp 73- 95). Buenos Aires, Argentina.
- Lacan, J. (1994). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 4: La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1956-1957)
- Lacan, J. (1994). *El seminario de Jacques Lacan: libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós (Trabajo original del año 1964)
- Lacan, J. (1999) *.El seminario de Jacques Lacan: libro 5: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1957)

Lacan, J. (2002). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia analítica. En T. Segovia (Trad.). *Escritos I* (pp. 86-93). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1949)

Lacan, J. (2007). Dos notas sobre el niño. En J. Miller (Ed.) y D. Ravinovich (Trad.) y J.L Delmont y Sucre (Trad.) *Intervención y textos 2*(pp 55-56). Buenos Aires: Manantial.(Trabajo original del año)

Laplanche, J. Pontalis J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis* reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

Ley Nacional de Salud Mental 26.657. Decreto reglamentario 603/2013. Reglamentada por la Presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner, el 28 de Mayo del 2013. Publicada en el Boletín Oficial N° 32649 el 29 de Mayo del 2013. Buenos Aires: Argentina.

Lublinsky, A. (2014). Guía para la realización de citas y referencias bibliográficas en psicoanálisis según las normas de la American Psychological Association (APA). Documento de la cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza.

Masotta, O. (2011). Edipo, castración y perversión. En O. Masotta *Ensayos lacanianos* (pp. 157-202). Barcelona: Anagrama. (Trabajo publicado por primera vez en 1977)

Mordoh, E.(2013). *El acto del juego: la responsabilidad subjetiva en la infancia*. Buenos Aires: Letra Viva.

Paramo, M. A. (2012). Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza

Peusner, P. (2008). Del ADHD al discurso universitario. *El niño y el Otro* (pp 45-50). Buenos Aires: Letra viva.

Peusner, P. Lutereau, L.(2013). *¿Quién teme a lo infantil? La formación del psicoanalista en la clínica con niños*. Buenos Aires: Letra Viva

Peusner, P. (2006). La dialéctica de la transferencia. *Fundamentos de la clínica psicoanalítica con niños De la interpretación a la transferencia (pp 175-184)*. Buenos Aires: Letra Viva.

Pezuti, M. (2001). *La técnica de juego en el diagnóstico de niños*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Salman, S. (2006). El juego, aparato del goce. *Psicoanálisis con niños (pp 165-174)*. Buenos Aires: Grama.

Simionato, M.E (2013). *Una mirada psicoanalítica e interdisciplinaria sobre el Trastorno por Déficit Atencional con o sin Hiperactividad en la infancia en relación a la subjetividad de la época*. (Tesis de Licenciatura en Psicología) Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Stiglitz, G. (Comp.) (2006). *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Siquier de Ocampo M.L; García Arzeno, M. E.; (2013) La Entrevista Inicial. En Siquier de Ocampo M.L; García Arzeno, M. E y Grassano E. y col. *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. (pp. 23-47) Buenos Aires: Nueva Visión Argentina. (Trabajo publicado original 1980)

Vasen, J. (2010). Infancia y DSM 5: nuevos nombres impropios. *El psicoanalítico, n°2*.

Villafañe Paz, M. (2005). *La hora de juego diagnóstica*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. [versión electrónica] Recuperado de <http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>.