

# Acercas de algunas cuestiones técnicas y metodológicas del diálogo psicoanalítico con niños

Elizabeth Palacios

## Resumen

*El trabajo intenta transmitir a los lectores ciertas características metodológicas y técnicas a tener en cuenta en el diálogo psicoanalítico con niños. El autor da cuenta de las complejidades teórico-técnicas y transferenciales que dicho trabajo analítico entrama. El uso que damos a las distintas teorías psicoanalíticas con las que contamos acerca de la constitución del psiquismo, el lugar que concedemos a la narrativa de los padres, la situación analítica como campo de observación del sintagma lúdico son temas tratados. A través del uso de un cuento popular y las sesiones de una semana de análisis de una niña de siete años se intenta ejemplificar las formulaciones teóricas planteadas.*

**Palabras clave:** *transferencia, contratransferencia, sintagma lúdico, situación analítica, encuadre, interpretación.*

## Summary

*This paper tries to convey to its readers certain methodological and technical characteristics to be taken into account in psychoanalytical work with children. The author shows the complexities that the analyst has to face from a theoretical and technical point of view as well as in the transference in psychoanalytical work. The use given to theories that describe psychic functioning, the space given to parents' narrative, the analytic situation as a field for observation of what goes on while playing are subjects posed in the paper. Using as examples a popular tale and the clinical material from one week sessions of the analysis of a seven-year-old girl, the author gives examples of her theoretical approach.*

**Keywords:** *transference, countertransference, playful syntagm, analytic situation, setting, interpretation.*

Con los niños, igual que con los adultos, la situación analítica puede ser solamente establecida y mantenida en tanto se conserve una actitud

puramente analítica hacia el paciente. Pero en el comportamiento con niños ciertas modificaciones de este principio se hacen necesarias, sin apartarse con todo de lo esencial.

Melanie KLEIN (1932).

El presente escrito tiene por finalidad transmitir a los lectores algunas ideas y planteamientos que parten del trabajo psicoanalítico cotidiano que realizo con niños en consulta privada.

A lo largo de nuestra experiencia como psicoanalistas, a medida que nos consustanciamos con el trabajo clínico, vamos adquiriendo un estilo personal que hace a nuestra identidad como analistas. Dicho proceso es el resultado de una compleja operatoria, en la que seguramente al efecto de síntesis de introyecciones tempranas e identificaciones de la niñez se suman otras posteriores, provenientes de nuestra experiencia analítica como pacientes, del trabajo con supervisores, de los diversos profesores con los que hemos podido estudiar en seminarios, así como con el grupo de colegas con el que compartimos experiencias, todo esto cimentado con la práctica clínica.

Con el paso del tiempo, he ido concediendo cada vez más importancia al hecho de que mi actuación clínica sea congruente con mi pensamiento como analista. Evidentemente, esta congruencia está en consonancia directa con el modo en que pienso el proceso analítico.

El campo clínico del psicoanalista de niños presenta complejidades de diverso orden, tanto a nivel teórico-técnico como a nivel transferencial. Si bien la técnica del juego, que permite el acceso al mundo representacional infantil y el despliegue transferencial, se ha constituido en un instrumento de gran utilidad en la investigación del psiquismo infantil al facilitar el poder establecer criterios diagnósticos de salud y enfermedad, hay otros problemas de orden metodológico y técnico que han quedado sin resolver.

Les propongo la lectura del cuento «Juan el tonto» (Martínez, 1998) que a continuación transcribo, a fin de recrear para ustedes una

atmósfera en la que poder compartir algo de aquello que nos acontece, a los que trabajamos con niños, en la sesión analítica. En un momento posterior, intentaré abordar algunas de las dificultades de orden técnico y metodológico que hacen al diálogo psicoanalítico con niños.

Había una vez un muchacho llamado Juan, al que todos apodaban el tonto porque parecía creerse todo lo que le decían, aunque fueran las mentiras más grandes y disparatadas del mundo.

Tenía por patrón a un hombre muy bromista que en cierta ocasión y deseando reírse de él, lo invitó a su casa a cenar, pues había carneado un chanchito.

Terminado el trabajo Juan fue a su rancho, se lavó, peinó, se puso unos pantalones nuevos y montado en su burro fue a casa de su patrón.

—¡Qué buen mozo te has venido muchacho! — exclamó al verlo—. Vení, sentate que vamos a charlar un rato.

Y señalándole los pantalones de Juan le preguntó:

—¿Cómo se llama eso que tenés puesto?

—Pantalones, patrón.

—¡No tonto! Se llaman garabalatas.

—¡Garabalatas! —dijo Juan y se calló a la vez que su cara denotaba perplejidad.

—A ver, decime, ¿cómo se llama eso? —le preguntó después el patrón señalando las alpargatas que tenía puestas.

—¡Pero patrón! No me va a decir que no lo sabe, se llaman alpargatas.

—Sos vos el que no lo sabe: se llaman chirimiques.

—¡Chirimiques! —repitió Juan asombrado.

—Pero cómo puede ser que un muchacho como vos sea tan zonzo y no sepa cosas tan simples.

Mientras esperamos que el asado esté listo, voy a enseñarte algunas cosas más. A ver, decime ¿cómo se llama eso? —preguntó señalando el gato que dormía tranquilamente cerca del fuego.

—¡Pero si es un gato patrón!

—No, no, se llama avequecazaratas.

—¡Avequecazaratas! —dijo Juan con total perplejidad no comprendiendo qué pretendía su patrón con todo aquello.

—Así es, ¿y a eso cómo lo llamás?

—Fuego, patrón.

—¡No, no, no! Se llama alumbrancia.

—¡Alumbrancia!

—Así es, pero vení, vamos a comer.

Mientras cenaban el patrón, que seguía con muchas ganas de burlarse de Juan, continuó preguntándole:

—¿Y eso cómo se llama?

—Pero, patrón, es agua.

—No, hombre, es aclarancia.

—¡Aclarancia! —repitió Juan.

—Decime ahora, ¿cómo se llama eso que está afuera y se ve por la ventana?

—¡Ah! Es un hermoso trigal, patrón —contestó rápidamente el muchacho.

—No, Juan, se llama bitoque.

—¡Bitoque! —dijo con bastante menos sorpresa que al principio y con bastante más tolerancia.

Permanecieron callados un rato pero el patrón que se había propuesto reír toda la noche del muchacho, continuó preguntando:

—¿Viniste caminando, Juan?

—No, patrón, en mi burro.

—Pero no se llama burro, Juan, se llama filitroque.

—¡Filitroque! —repitió.

Terminaron de comer y sobre el asador quedaban varios chorizos, Juan al verlos dijo:

—Qué pena patrón, que han quedado esos chorizos sin comer.

—¿Cómo los llamaste?

—Cho-ri-zos. —dijo Juan, con cierto tono de molestia.

—Juan se llaman filitraca.

—¡Filitraca!

—Sí, sí, filitraca y podés llevártelos si querés. Yo me voy a dormir, mañana tengo que madrugar —dijo el patrón, con unas ganas locas de salir de la cocina, para poder reírse de todas las tonterías que le hiciera creer a Juan.

Quedó el muchacho sentado junto al fuego, pensando en todo lo que había dicho el patrón. Cuando de pronto saltó una brasa que cayó justo sobre el lomo del gato que dormitaba junto al fuego. El animal al sentir que se le quemaba el lomo, salió corriendo en dirección al trigal.

Juan vio que comenzaba a incendiarse el trigo... Entonces, sonriendo gritó al patrón:

—¡Patrón, póngase los chirimiques y también las garabalatas, que el avequecazaratas se ha vestido de alumbrancia y si no viene con aclarancia se le quemará el bitoque! ¡Yo me voy en filitroque y me llevo la filitraca!

Al oír los gritos de Juan pero sin entender una sola palabra de lo que decía, el patrón salió corriendo. Y encontró el trigal envuelto en llamas. El resplandor del fuego iluminaba todo el campo y a su luz pudo ver a Juan que montado en el burro se iba, llevando los chorizos que habían quedado y lo saludaba con la mano.



No es casual que para ilustrar lo que deseo exponer haya elegido un cuento del género humorístico. El juego y el chiste poseen elementos comunes. Ya nos advertía Freud del placer que produce lo disparatado, en su magnífico trabajo de 1905 acerca de la psicogénesis del chiste (Freud, 1905).

En el caso del chiste, la particular sintaxis que una idea preconsciente sufre a nivel inconsciente genera un efecto placentero a quien lo escucha. El procedimiento intelectual que el chiste, lo cómico y el humor logran por medio de jugar con las palabras sigue las leyes del proceso primario. De este modo, consigue burlar la represión de pulsiones destructivas y sexuales incestuosas, así como sus retoños, dando lugar a una descarga placentera que genera la risa o el efecto cómico. Adjudicando a las palabras un sentido diferente al que les otorgamos por la convención del código verbal, creamos un sistema de significantes que se puede adaptar mejor a nuestros deseos, lo que contrasta sobremanera con el código aceptado de manera colectiva y esto nos produce ese efecto placentero. Este mismo mecanismo puede ser atribuido al placer que le produce al niño jugar. El juego proporciona placer porque permite la descarga de fantasías masturbatorias, burlando también la represión. El juego, el chiste y el sueño hacen uso del proceso primario mostrando semejanzas en su modo de proceder. En el chiste se juega con las palabras de un modo semejante a como el niño juega con el código verbal en esa época en que se entrena en el uso del lenguaje. Alicia Sirota (1988) en uno de sus artículos plantea que «el juego sería una manera de llamar a los objetos diferente de la convencional. Una maderita puede ser un tren, el movimiento de una cuerda simular una víbora [...]». Es allí donde nos encontramos nosotros como analistas de niños, como Juan con su cara de perplejidad frente a las palabras utilizadas por su patrón, como extranjeros en una tierra que en algún momento de nuestras vidas también habitamos. ¿Cómo poder acceder a ese mundo hace tiempo olvidado? ¿Cómo acceder a los recuerdos albergados en el interior de nuestras mentes, de esa infancia hace tiempo vivida? ¿Cómo acceder a esos juegos entonces jugados, al placer experimentado por ellos y que ahora pueden resultarnos lejanos y hasta no familiares? He podido encontrar alguna respuesta a estas preguntas en los argumentos que José Waksman (1988) apunta en alguno de sus escritos. Este autor plantea que para poder abordar esta tarea, el analista de niños «debe buscar en el interior de su mente [...] y en un estado semejante al que Bion describe como capacidad de

*rêverie*, con las huellas dejadas por el niño que fuimos, percibir, comprender y contarle al adulto que ahora somos, aquello que sentimos, para poder hacer uso de ello en nuestro trabajo». Trabajo nada sencillo para lo cual nos vemos exigidos a ser observadores serenos e imparciales de los movimientos transferencia-contratransferencia; volveré sobre ello más adelante.

Este trabajo nos plantea una tarea que en muchas ocasiones no resulta sencilla: muchas de nuestras comprensiones necesitan volver a ser codificadas, vía sintaxis lúdica, en una intervención que pueda enmarcarse dentro del escenario de juego. En este caso el jugar del analista es el medio a través del cual hemos de acceder al lenguaje del paciente. Frecuentemente, hemos podido comprobar que una interpretación en código verbal, emitida fuera del escenario lúdico propuesto por el niño, resulta ser para éste un elemento extraño que, o bien le resulta incomprendible, o que opera como un elemento perturbador a ser desestimado en ese momento. Mientras que una interpretación que puede ser emitida como parte misma de ese escenario lúdico, jugando a lo que el niño juega, es rápidamente tenida en cuenta y aceptada por éste. La formalización de las interpretaciones es un elemento a ser tenido muy en cuenta en el análisis con niños, ya que puede contribuir a generar otra fuente (Valeros, 1982; 1997) de resistencias en el niño. Una comprobación que entre analistas de niños frecuentemente hemos realizado y comentado, es la de que hay niños que sólo en el juego y a través del juego pueden hacerse cargo de aspectos de sí mismos poco gratos, que de otro modo no hubieran podido ser abordados; léase envidia, sadismo, celos y unos cuantos otros.

El diálogo analítico agrega algo más que lo distingue de cualquier otra relación humana: la interpretación de lo inconsciente en la transferencia. Melanie Klein plantea en 1932 en *Psicoanálisis de niños*: «[...] la diferencia entre el análisis de adultos respecto del de niños es puramente de técnica y no de principios, por lo tanto, no solamente nos ajustamos a las mismas normas del método psicoanalítico de adultos sino que también llegamos a sus mismos resultados. La única diferencia reside en que adaptamos sus procedimientos a la mente del niño». Manteniendo incólumes los principios fundamentales de nuestro método, nos encontramos que en la clínica con niños, el diálogo que tiene lugar dentro del encuadre del que nos provee la sesión analítica planteará ciertas peculiaridades que no hemos de dejar de tener en cuenta. Allí se produce el encuentro entre el analista, que posee una

modalidad de comunicación fundamentalmente a través del código verbal, y el niño, que se expresa a través de diversos modos comunicacionales pero que, mayoritariamente, lo hará a través del juego. Si bien equiparamos el juego a la asociación libre del adulto, éste posee, en el mejor de los casos, un manejo acabado del código verbal mientras que el juego nos plantea otro código, con otra sintaxis y otra semántica, exigiéndonos otras aptitudes para su decodificación. Desde esta perspectiva, el juego es una organización que permite la representación de fantasías, deseos y experiencias de un modo indirecto. Pero no sólo hemos de estar atentos en el trabajo con niños a sus intercambios comunicativos, provenientes de la sintaxis propia del juego. En la sesión analítica, se producen otros intercambios comunicativos; éstos se componen de las acciones, actitudes posturales y verbalizaciones que producen los niños mientras juegan y que también requieren nuestra atención.

Por lo tanto, el psicoanalista de niños se encuentra ante la tesitura de tener que estar dispuesto a comprender todos los modos de proceder del niño en la sesión y a interpretar el significado inconsciente contenido en ellos. Dispone, con esta finalidad, de un *setting* particular que incluye una caja de juguetes y una consulta especialmente provista de las comodidades necesarias para adecuarse al despliegue del juego. También contamos con la teoría que nos provee de una serie de conceptualizaciones que, en el mejor de los casos, nos permitirán acercarnos a comprender ese lenguaje específico que es el juego. Es entonces, cuando nos vemos necesitados de llevar a cabo un complejo trabajo psíquico que requiere de la puesta en marcha de una serie de operaciones mentales que intentaré describir a continuación.

De aquí en adelante es necesario tener en cuenta que hemos de funcionar como *traductores de distintas lenguas*. El primer paso requerido es el de observar la escena que se despliega ante nuestros ojos. Esta observación<sup>1</sup> debe poder ser llevada a cabo de la manera más imparcial posible, tarea que no resulta particularmente sencilla. La primera traducción necesaria, a ser realizada dentro de nuestras mentes, es la que opera sobre aquello que observamos: el sintagma lúdico. Este ha de ser traducido a un sintagma verbal que constituiría el contenido manifiesto, y a partir de allí poder encontrar el camino hacia lo latente. Luego, será menester el poder establecer la conexión de significados pertinente para esa secuencia lúdica, que deberá encontrar su vía de expresión a través de la interpretación (D. Liberman et al, 1984). Aquí

nos encontramos con otra serie de operaciones que entran su complejidad: la vehiculización de la interpretación. Tendremos que decidir cuál es su formulación más oportuna, si a través de la gramática del juego o a través del código verbal. Nos hallamos en una constante ida y vuelta: del juego a las palabras y de las palabras nuevamente al juego.

Como mencioné anteriormente, el jugar del analista puede hacerse necesario en estas circunstancias ya que una interpretación formalizada en código verbal, desde fuera del escenario lúdico propuesto por el niño, puede operar como un elemento perturbador y ser desestimado en ese momento. Una interpretación que pueda ser emitida como parte misma de ese escenario lúdico, jugando a lo que el niño juega, será tenida en cuenta con mayor facilidad (J. Valeros, 1997). Al ser ésta aceptada, y no contribuir a la gestación de un clima resistencial, promueve la configuración de un campo más propicio para el *insight*.

Vuelvo ahora sobre los pasos trazados en el esquema que acabo de presentar con el objetivo de poder investigar con mayor detenimiento algunos de los pasos presentes en la operatoria formulada. Comencé la descripción con el tema de *la observación*. Para pensar esta cuestión me resulta de interés el planteamiento de Donald Meltzer (1976) que al referirse a formulaciones realizadas por Esther Bick dice: «Ella aprendió del Psicoanálisis de Melanie Klein una importante lección, que la actividad primera del analista no es la interpretación, es antes que nada la observación y la descripción. Cuando analista y paciente están de acuerdo con la descripción lo que está sucediendo es la transferencia y la contratransferencia, su significado o interpretación podrá volverse gradualmente evidente para ambos». Por lo tanto, un tema de fundamental importancia en cuanto a la observación es: qué vamos a observar como analistas de niños.

Una serie de temas aparecen vinculados en estrecha relación, por un lado, la transferencia. En el análisis de niños suele ser de gran intensidad y lleva fácilmente a producir efectos contratransferenciales que pueden hacer que el analista se aleje de su posición de observador sereno e imparcial. Es, entonces, poco factible limitar nuestra actividad a ser sólo un mero observador, algo así como un investigador que sólo da fe de los actos que ante él ocurren sin entrometerse. Más de una vez contractuamos nuestra propia contratransferencia no pudiéndola utilizar sólo como herramienta técnica. Hace tiempo, Arminda Aberastury (1973) nos

advirtió acerca de la existencia de diversas configuraciones de fantasías en la contratransferencia del analista que podían ser perturbadoras para la marcha del análisis. Son, entonces, múltiples los avatares que pueden tener lugar en la mente del analista que condicionan su observación y, por ende, lo que posteriormente se privilegie en lo que se ha de interpretar al niño.

No menos importante resulta la compleja posición que debemos ocupar como analistas de niños, entre el niño traído por unos padres de los que depende y los padres que acuden a un analista, las más de las veces, con el narcisismo dañado después de algún tipo de fracaso previo. Nos vemos afectados por una suerte de superposiciones y de transferencias múltiples y complejas, así como por la incidencia de transferencias colaterales, que tienen su origen en movimientos transferenciales con el analista y con la situación misma de análisis, y que parten de estos adultos que traen al niño. Dichas transferencias no son tratadas en el encuadre analítico con el niño, pero requieren de un espacio donde ser pensadas junto a los adultos en cuestión.

Se producen, entonces, dos encuentros: el encuentro con los padres y el encuentro con el niño. Los padres nos plantean lo que a su parecer le sucede al niño y lo que creen que debe resolverse. El otro encuentro es el encuentro con el niño, con el que nos relacionaremos a través del juego. ¿Qué lugar ocupa en nuestra mente la narración que esos padres hacen acerca de su hijo? ¿Cómo puede operar esa narrativa en el preciso momento que se produce el encuentro con el niño? Diversos autores (Kaplan et al, 2001) han tratado este tema intentando dar cuenta de cómo la particular visión del niño, que los padres aportan al analista a través de su relato, puede operar en la mente del analista como obstáculo a la hora de interpretar, aludiendo al concepto de competencia intertextual de Kristeva (1969). En este sentido, la narrativa de los padres acerca del niño traído por ellos a consulta la consideramos un texto.

Un área fundamental en el estudio del discurso, es el análisis intertextual. Uno de los requisitos para que un texto sea un texto, es determinar cómo éste depende del conocimiento previo que tenemos de otros textos. Julia Kristeva (1969) fue la primera en llamar la atención sobre la existencia de textos previos que condicionan el acto de significar, independientemente del contenido semántico del texto. La reciprocidad, la interconexión y el entrelazamiento de textos dan origen a la intertextualidad. Ésta nos permite considerar a un texto como un tejido o red, como un terreno donde

se cruzan y se ordenan textos que proceden de distintos discursos. La lectura intertextual es sólo una de las posibles lecturas de un texto. El desconocimiento de la intertextualidad no obstaculiza el entendimiento del significado de un texto, aunque lo que puede perderse en el camino es la codeterminación de un texto de otro texto. La intertextualidad permite abordar el significado oculto de algunos textos, lo que permite una lectura más profunda y dinámica de éstos. El texto producido por los padres en el encuentro con el analista puede operar como obstáculo en el momento en que se produce el encuentro con el niño, dificultando la posición de observador imparcial y desapasionado de la que hablamos anteriormente.

Sin embargo, plantear una clínica de niños que prescindiera de la narrativa de los padres es difícil de sostener actualmente. La palabra de los padres nos permite dilucidar quién es ese niño en la trama simbólica en la que está inmerso, lo que nos permite situarlo en relación con el discurso familiar. Por lo tanto, el discurso del niño, en parte, está codeterminado por el discurso parental, pero sólo en parte. No podemos considerar al inconsciente infantil como mera proyección del de los padres, sino como sujeto de su propio discurso. Además, el discurso de los padres nos da la oportunidad de poder captar y resolver eventuales transferencias que, de otro modo, interferirían en la evolución del proceso terapéutico así como en la continuidad del mismo. Son los padres los que, en definitiva, se responsabilizan del tratamiento y han de sostenerlo (Sigal de Rosenberg, 1995).

Otra cuestión a no ser desestimada, en lo que a la observación se refiere, es el hecho de que siempre que *observamos* se procede a ejecutar un recorte. Ese recorte lo ofician las particulares *gafas* que utilizamos para ver la clínica. Con esta metáfora intento dar cuenta de la adscripción teórica que cada uno tenemos y que a mi entender, cuando observamos nos hace ser un observador distinto a otro según el esquema referencial del que se trate. De ahí que aún siendo el mismo niño el objeto de estudio, diferentes analistas podemos ver distintos niños según del vértice desde el que lo observemos. Nuestras teorías operan como códigos, o sea como un sistema de signos y reglas que nos permiten dar significado a los datos clínicos. Ordenamos los datos producto de la observación de un modo determinado, otorgándoles una particular significación. En función del código o teoría que utilizemos, seleccionaremos los datos, los organizaremos y haremos una determinada

atribución de sentido, en un complejo proceso de transposición de categorías. Transposición que va desde la categoría del dato a la categoría del sentido. Las teorías psicoanalíticas funcionan como modelos explicativos que nos permiten comprender la complejísima realidad de nuestro trabajo clínico.

Cada esquema referencial tiene la ineludible limitación de que hay aspectos de los que da cuenta y otros de los que no, pero no por eso hemos de ponernos varias *gafas* a la vez, o sea, superponer diversos modelos explicativos en aras de una mayor área de observación. Esto sólo haría que cayéramos en una irremediable confusión. Por lo tanto, me adhiero a la posición de algunos autores, entre los que he de resaltar a Carlos Ríos (2002) que plantea que «un analista debe abreviar lo más profundamente en un esquema referencial obteniendo de sus características el mayor rédito posible ya que no hay otra manera de proveerse de coherencia». Esto implica que hemos de estar en condiciones de poder tolerar los puntos ciegos de los que dicho modelo no dé cuenta dentro de sus formulaciones. No hay *gafas mágicas* que puedan explicar todos los niveles implicados en la realidad de un fenómeno. Sin embargo, suscribo la idea de que para el buen proceder profesional, la situación ideal sería gozar del mayor conocimiento posible de formulaciones teóricas desde distintos modelos psicoanalíticos. Sólo que, al trabajar con el paciente y al transmitir a una comunidad científica nuestro trabajo en la sesión de análisis, a mi entender, y en aras de mantener claridad y coherencia en nuestros planteamientos, sería más apropiado que las formulaciones clínicas fueran realizadas dentro del marco provisto por sólo uno de estos modelos teóricos.

Diversos posicionamientos teóricos en el campo del psicoanálisis infantil intentan dar cuenta de la constitución del psiquismo, y en función de ésta, de las intervenciones técnicas pertinentes. Desde esos posicionamientos podemos considerar incluir a los padres o no, mantener encuentros con los padres y sesiones sólo con el niño, derivar a los padres o sólo a uno de ellos a otro analista, realizar sesiones familiares, sesiones vinculares con uno u otro de los padres... Cada uno de estos actos clínicos dependerá de nuestra adscripción teórico-técnica y del modelo de constitución del psiquismo del que partamos.

Podemos plantearnos la cuestión desde el paradigma que establece un inconsciente presente desde los inicios y en donde la constitución subjetiva se funda en lo intrapsíquico y lo innato, y donde nuestra labor analítica circula en torno a los contenidos de la fantasía inconsciente (Melanie

Klein). Otra posibilidad sería pensar el inconsciente del niño en relación con el deseo de los padres, apelando entonces a otra concepción acerca de la constitución subjetiva, en donde lo intersubjetivo tendrá un lugar de peso. El discurso de la madre será entonces fundante (Jacques Lacan).

Otros paradigmas intentan dar cuenta del psiquismo del niño no sólo como reflejo del inconsciente de los padres, sino entendiendo el psiquismo infantil como efecto de una compleja operatoria donde tanto lo intrasubjetivo como lo intersubjetivo aparecerán entrelazados, dando lugar a configuraciones singulares (J. Laplanche, 1989; P. Aulagnier, 1977).

Si pensamos la situación analítica como un campo de observación, a la vez que de interacción entre el niño y el analista, e intentamos que ese campo se configure de modo tal que los datos provengan en su mayor grado de las variables aportadas por el niño, entonces, es muy importante que nos podamos plantear cómo lograr las condiciones más favorables para que allí pueda inscribirse el fenómeno transferencial sin tropiezos. El encuadre nos provee de ese marco que protegerá tanto al niño como al analista: al niño, de datos que puedan interferir en el proceso, y al analista, de sus propias dificultades que alterarían la marcha del análisis.

Podemos pensar el encuadre como el estado mental del analista así como su actitud analítica, las que provienen de su consustanciación con el método psicoanalítico. El analista permanece atento a los derivados del inconsciente, a la transferencia y a la contratransferencia y en disposición a interpretarlas en el encuentro con el niño durante la sesión analítica. De este modo el encuadre es un significado más, pasible de ser indagado y reformulado dentro del vínculo analítico, formando parte de un continuo junto a los vaivenes de la transferencia y la contratransferencia, donde desde esta perspectiva no hay lugar al planteamiento de su ruptura. En este marco se inscribirá el texto sobre el que posteriormente operará nuestra labor de desvelamiento. Como se podrá suponer, mantener la disposición mental más oportuna para realizar la tarea a la que nos hemos comprometido puede atravesar diversos tropiezos, a los que será menester estar atentos y que dependerán del par transferencia-contratransferencia. En este sentido, la conceptualización de Bion (1962, 1963) acerca de la función continente del pecho de la madre aplicada al tratamiento psicoanalítico, mantiene una relación de correspondencia con la función continente que le podemos atribuir al encuadre. El concepto de

*rêverie* materno da cuenta del mecanismo de comunicación primitivo que opera entre el niño y la madre a través de la identificación proyectiva. Podemos pensarlo semejante al contacto emocional intersubjetivo que observamos cuando desarrollamos nuestra función como analistas de niños. El material lúdico aportado por el niño, la contratransferencia y, cómo no, nuestra experiencia lograda como analistas, en el mejor de los casos, nos orientará acerca de cómo poder intervenir.

Entre los múltiples niños que me han permitido corroborar la importancia que considero merece ser otorgada al estado mental del analista y a su actitud analítica se encuentra Julia. Una niña de siete años, muy menudita, con grandes ojos azules vivarachos, un talante alegre y una franca disposición a jugar, construyendo escenas lúdicas con riqueza imaginativa que provocan impacto estético. Me impresionan los recursos que esta niña posee para representar con muy pocos elementos escenas de fácil comprensión. Suele adjudicarme roles, se repiten ciertas figuras: la monja, la enfermera, la mamá, la niña o la bebé lista.

El motivo de consulta explicitado por los padres es que Julia es descentrada y desobediente, no escucha y no aprende en el colegio. Acude a la consulta tras haberse realizado un reconocimiento médico en donde se indica que posee una deficiencia mental superior al 40%. Fue adoptada cuando tenía 11 meses. El matrimonio tenía entonces dos hijos de 20 y 23 años. En el momento de la adopción, el estado de salud y la evolución psicomotora de Julia eran muy precarios: no podía sostener la cabeza.

El material que relataré a continuación pertenece a las sesiones de una semana completa de tratamiento, en su segundo año de análisis.

Cuando abro la puerta, Julia se encuentra sola. En realidad hace como que viene sola, me quiere hacer creer que viene sola. A unos metros se encuentra medio escondida su cuidadora. Me pide que la mire por la mirilla para que vea como se acerca. Luego, ella quiere verme también a mí. Dice: «Veo tu ojo y ahora te robo la grabación de tu cabeza y me la meto en mi cabeza.» Le interpreto a Julia que ahora que nos reencontramos después de un fin de semana ya no nos es necesaria una grabación.

Acto seguido se tapa los oídos y se va. Vuelve y dice:

J (Julia): Soy Clara y tú mi mamá.

A (Analista): ¡Ah! Entonces, ¿Julia no está?

J: Siempre se va, es que no quiere ser una niña normal.

A: A mí me parece que a Julia le pasa algo con eso de ser una niña normal, siempre quiere ser la más espectacular, la más lista y que E [la analista] la tenga presente siempre en la cabeza.

J: Pues yo soy más lista que esa Julia.

A: Pues no sé, a mí me parece que Julia es muy lista, se da cuenta de muchas cosas. Antes, no quería dejarme hablar y quería que yo hiciese todo lo que ella decía que tenía que hacer; ahora me deja un poco más y puedo hablarle y decirle algunas cosas.

Se ríe.

J: Pero yo soy más lista que esa Julia. Tú eres mi única salvación para poder ser una niña normal y esto no es un juego [ha cambiado su tono de voz y lo dice muy seria].

A: Es verdad lo que dices, es importante que podamos pensar lo que te ocurre, Julia, y qué es lo que está ocurriendo dentro tuyo que hace que no te sientas una niña normal y no puedas aprender.

Se acurruca frente a la estufa y con el dedo en la boca dice que es una niña muy pequeña que tiene mucho frío. Le digo que necesita que yo cuide a esa niña pequeñita. Dice que ahora la niña se va a quedar dormida y que yo tengo que cuidarla. Tiene tos, come y vomita. Debo llevarla al hospital. El médico la ve y dice que hay que internarla. Pone dos sillas como si fuera una cama. La mamá se tiene que ir y dejarla sola cuando se duerma.

Le digo que me llama la atención esta historia porque si la niña se despierta, su mamá no estará. Las mamás se quedan cuando los niños están enfermos en el hospital. Dice que ésta es una mamá que no está. Como es el final de la sesión interrumpimos y nos despedimos.

Al día siguiente, nuevamente quiere que yo crea que ha venido sola. Echa a su mamá. Propone que miremos por la mirilla de la puerta como el día anterior. Le dice a la mamá: «¡Vete que sólo quiero estar con E.!»

A: Parece que quieres que mamá se ponga celosa de que las dos nos quedamos juntas jugando.

J: Ponemos las sillas como ayer. Es un hospital escuela, hay muchos niños que lloran. La enfermera los calma. Los padres se quedan esperando allí fuera [señala la salita de espera] a sus hijos. Los niños dejan abierta un poco la puerta para que los padres vean cómo todos los niños se abrazan a la enfermera, así verán lo mucho que la quieren. Los padres tienen que decir «¡Devuélvame a mi hijo!» [con tono de enfado]. Los hijos tienen que rechazar a los padres.

A: Los niños de esta historia quieren que los padres se pongan celosos de que quieren más a la enfermera que a ellos, que son sus padres.

J: Ahora los niños dicen, ella es mejor [la enfermera]. Fuera, iros de aquí. Queremos quedarnos con ella para siempre. Queremos más a la enfermera que a nuestra mamá y nos vamos con ella al salón de juegos a jugar todo el día. Ahora moriros de envidia.

Ya es la hora de acabar la sesión. Llega la mamá. Esta vez quiere mirar por la mirilla a ver cómo llega la mamá. Como ha acabado ya la hora, le digo que no, que tenemos que terminar y que mañana continuaremos. Se enfada. Cuando abrimos la puerta y se encuentra con la madre, la abraza y llena de besos y a mí ni me mira ni se despide.

Creo comenzar a comprender, que cuando Julia se despide de mí por el fin de semana, ella al volver quiere mirar, saber con quiénes me he quedado ese fin de semana en la sala de juegos, con quiénes me quedo jugando. Esto es lo que creo que ella intenta dramatizar con la escena de mirar por la mirilla: ver con quiénes me quedé... Qué quedó de Julia dentro mío.

Mi interpretación en aquel momento creo que no fue acertada y Julia me lo hace saber tapándose los oídos y dramatizando una nueva escena: la de Clara, la más lista de las niñas. Ella se va, y en la escena lúdica esto se transforma en que los papás se van. Ella echa a la mamá y también hace como que yo no existo cuando se va, y ante mis ojos le da besos y abrazos a la mamá quedando yo como tercero excluido, pasando de ser la productora de la escena de celos en ella al decir que la sesión se acabó, a ser la que padezco los sentimientos que se generan dentro de Julia ante la separación. ¿Con quién está E. cuando Julia no está? Ella se transforma en Clara y la niña vomita y, a mi entender, esto tiene que ver con el rechazo que esta situación le produce. Cuando está conmigo me transforma en la enfermera genial que nunca la voy a abandonar, cuando digo que la sesión se acabó me transforma en quien la echa para quedarse jugando con otros niños. Sin embargo, ella no puede sentir esto, sino que soy yo quien ha de padecer los celos.

A la sesión siguiente viene con la cuidadora. Me dice en la puerta que ha sido invitada al cumpleaños de Sergio, junto con todos sus compañeros, y que van a tener una fiesta genial en la que se lo van a pasar muy bien después de la sesión.

J: E. ayúdame a hacer unos carteles. Hay que ponerlos en la puerta de la consulta que da a la sala de espera.

Es la misma escena del día anterior. Los padres quedan fuera, rechazados por sus bebés. Los carteles tienen que decir «Padres no».

Pasamos un buen rato confeccionando los carteles, yo soy una ayudante a la que ella le pide indicaciones de cómo escribir y, además, los carteles llevan mucha elaboración, llevan flores de colores alrededor de lo escrito.

A: Ahora entiendo, los bebés fueron dejados por sus padres enfermos en el hospital cuando estaban dormidos, ahora los bebés echan a sus padres.

A la sesión siguiente saca los carteles de su carpeta y los coloca nuevamente. Los padres no pueden creerse que los hijos los rechacen e insisten en ver a sus bebés. La enfermera ahora se transforma en una enfermera mala que avisa a la policía para que haga que esos padres se marchen, porque no hacen más que molestar. Ella es la mejor de las enfermeras y sabe todos los juegos que los niños pueden jugar para divertirse. La enfermera debe decir «Nunca te dejaré». Los bebés se disfrazan de enfermera para echar a los padres. Hay una bebida que es la más lista de todas, es nuevamente Clara. Clara también le dice a la enfermera «Nunca te dejaré, me quedaré contigo para siempre». Es la única que habla y ya sabe caminar. Es la preferida de la enfermera.

Le interpreto que la enfermera es una enfermera genial, que tiene una beba genial sólo para ella. Si esa enfermera se queda para siempre con ella y todas las horas son para ella, tenemos asegurado que habrá una bebida genial y que no habrá celos.

Al permitir el despliegue de las secuencias lúdicas dentro del marco provisto por el encuadre en cada sesión se irá inscribiendo un texto o diversos textos, que son los sintagmas lúdicos que a modo de asociaciones libres irán dando cuenta de los movimientos transferenciales que van constituyendo el proceso analítico. Al principio, como observadores participantes, como el Juan del cuento, podemos quedar sorprendidos, expectantes de lo que allí va aconteciendo, a la espera de poder encontrar el hilo conductor que ha de dar sentido a ese particular diálogo del que participamos. Del mismo modo que el Juan del cuento, que al final de la historia nos muestra que ha sido capaz de comprender la lógica que sustenta las intervenciones de su patrón, estaremos en condiciones de describir algo de lo que allí sucede. Esto tiene su parangón con lo que experimentamos como analistas de niños. A poco de andar, a poco de permitir que se inscriba el texto, a poco de dar espacio a que se produzca el eco de la fantasía del niño dentro del continente del que le proveemos, podremos ir desvelando las conexiones causales que anudan las distintas escenas que constituyen este particular diálogo. Si aparecen los celos, alguien va a enfermar de celos. Si mamá es la celosa, Julia no está celosa. Si la analista está celosa de la relación de Julia con su mamá o de la relación que Julia tiene con otros niños (cumpleaños de Sergio después de la sesión), Julia no es la que se queda celosa de que la analista se quede jugando con otros niños en la sala de juegos cuando ella se va. Lo importante es asegurarse de que los celos estén en otros, del mismo modo que también es importante que yo sea

una enfermera genial. Si soy una enfermera genial podré soportar y sobrevivir a los celos y no moriré de celos. Si siempre estuviera con ella, como la enfermera del juego, estaría garantizado el que ella no experimente nunca celos. Los celos son peligrosos, y lo importante es que los mismos sean experimentados por otro. Por ahora, esto es lo que puedo ir comprendiendo y transmitiéndole a Julia; y para que no le pase lo que a Juan al principio del cuento, se lo intento transmitir, siempre que puedo, en el código que a Julia le permita comprender aquello que yo veo que le está sucediendo y que es importante que ella también pueda saber. El diálogo psicoanalítico se hace posible si pueden compartir ambos participantes, el niño y el analista, un universo común de significados.

■ **Elizabeth Palacios**

Avda. César Augusto, 117, 4° G  
50003 Zaragoza  
Tel: 976 29 87 09  
eli.palacios@terra.es

## Bibliografía

- ABERASTURY, A. (1973). Psicoanálisis de Niños. *Rev. de Psicoanálisis*. APA, n° 3-4, pp. 678.
- AUGLAGNIER, P. (1977). *La violencia de la Interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- BION, W. (1962). A Theory of thinking. *Int. J. Psychoanalysis*, 43:306.
- (1963). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1905). El Chiste y su relación con lo inconsciente. *Obras Completas*, vol. VIII.
- KAPLAN et al. (2001). La biografía del niño relatada por los padres: ¿Fuente u obstáculo para la interpretación? *Rev. Psicoanálisis APdeBA*, vol. XXIII, n° 3.
- KLEIN M. (1932). El Psicoanálisis de niños. *Obras completas*. Vol. II. Ediciones Paidós Ibérica.
- KRISTEVA J. (1969). *Semiótica*. Vol. 1. Madrid: Espiral, 1978.
- LAPLANCHE, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- LIBERMAN, D. et al. (1984). *Semiótica y psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- MARTÍNEZ, P.; REY, E. y ROMERA, P. (1998). *Leyendas Argentinas*. Buenos Aires: Sigmar.
- MELTZER, D. (1976). *El proceso psicoanalítico*. Buenos Aires: Ed. Hormé.
- PALACIOS, E. (2006). Acerca de cómo abordar el objeto de estudio. En: *Nuevos caminos de la Terapia Psicoanalítica en el siglo XXI*. Zaragoza: Libros Certeza.
- RÍOS, C. (2002). El sufrimiento por celos posesivos. *Rev. Psicoanálisis APdeBA*, vol. XXIV, n° 3.

- SIGAL DE ROSENBERG, A. (comp.) (1995). *El lugar de los padres en el psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- SIROTA, A. (1988). Especificidades del diálogo en análisis de niños. *Rev. Psicoanálisis de APdeBA*, vol. 10, n° 2.
- VALEROS, J. (1997). *Acerca del Jugar del analista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1982). Acerca del Jugar. *Rev APdeBA*, vol. IV, n° 1.
- WAKSMAN, J. (1988). El doble diálogo del psicoanalista de niños. *Rev. Psicoanálisis APdeBA*, vol. 10, n° 2.

## Nota

1. Al referirme al tema de la observación doy por hecho que no hay observación sin teoría. Para el lector interesado puede consultar sobre el particular en E. Palacios (2006).