



**Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Psicología
Secretaría de Estudios de Posgrado**

Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños
Res. Coneau: 11739/14

Tesis:

**La clínica psicoanalítica con niños y sus lenguajes.
Reflexiones desde una mirada semiótica**

Autora: Carla Pérez Gianguzzo

Director: Mg. Jaime Fernández Miranda

Co-directora: Mg. María Fernanda Fignoni

Correo electrónico: carlaperezgianguzzo@hotmail.com

Índice:

Resumen y palabras clave.....	p. 2
Introducción.....	p. 4
Objetivos.....	p. 8
Metodología.....	p. 8
Cap. 1. Los lenguajes en la clínica psicoanalítica con niños.....	p. 12
El juego.....	p. 14
El dibujo.....	p. 22
La corporalidad.....	p. 27
Cap. 2. El <i>leer</i> del analista que trabaja con niños.....	p. 31
La relación de la lengua con el resto de los sistemas semióticos.....	p. 35
Cap. 3. La intervención del analista en clínica con niños.....	p. 47
Caso Mariano.....	p. 47
Caso Joaquín.....	p. 56
Caso Dante.....	p. 66
Conclusión.....	p. 71
Bibliografía.....	p. 82

RESUMEN

La presente tesis consiste en una investigación acerca de los diferentes lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños, entendiéndola en términos de un campo semiótico, es decir, como un terreno en el que convergen múltiples lenguajes (lenguaje verbal, lúdico, pictórico, corporal, etc.). Se interrogará acerca de qué relaciones existen entre estos diferentes sistemas semióticos y, específicamente, sobre el lugar que ocupa la palabra entre ellos.

En este marco, se problematizará el precepto según el cual la palabra es la herramienta excluyente del psicoanálisis y la escucha la única operación del analista. Desde la clínica psicoanalítica con niños, entendiéndola no como una especialidad sino como un modo de hacer psicoanálisis que presenta sus especificidades, aparecen las preguntas acerca de cuál es el lugar de la palabra o el lenguaje verbal, entendiendo que su modo de circular y funcionar no se da de igual manera que en la clínica psicoanalítica con adultos, y cómo se relaciona con los demás sistemas semióticos que se presentan en la clínica con niños.

Se llevará a cabo, en primera instancia, un recorrido teórico a través de ciertos planteos de autores que abordan y desarrollan el juego, el dibujo y la corporalidad en tanto algunos de los lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños, ubicándolos en el marco de una pluralidad de sistemas semióticos. A partir de allí, se indagará acerca de la naturaleza del material que ofrece el niño, así como también del estatuto de la intervención del analista, para proponer que en clínica psicoanalítica con niños se trabaja con sistemas semiológicos diversos en los que no siempre prima la palabra.

Luego, se abordará el *leer* del analista como operatoria, a partir de la hipótesis de que la lectura excede a la escucha. Se apelará para ello a las producciones teóricas de autores provenientes de la lingüística y la semiótica, que permitirán poner en tensión estas categorías e interrogar las operaciones que realiza el analista que trabaja con niños desde una mirada proveniente de otras disciplinas.

Por último, a partir del análisis de ciertas viñetas clínicas, se trabajará sobre las intervenciones del analista en la clínica con niños para problematizar su estatuto y naturaleza e interrogar sus relaciones con la palabra y lo verbal.

A lo largo de este recorrido, se propondrá que la clínica psicoanalítica con niños implica una *clínica de la lectura*, lectura como operación que excede a la escucha del lenguaje verbal del niño o de aquello que en lo que este hace pueda ser escuchado en

términos verbales. De esta manera, se sostiene que la operatoria fundamental del analista que trabaja con niños no consiste simplemente en escuchar un decir, sino, de un modo más amplio, en *leer un hacer*: hacer que a veces implica un decir, pero que no se reduce a ello, sino que lo trasciende. Por tal motivo, es necesario reconocer la autonomía de los diversos sistemas semióticos con los que el niño cuenta y de los que se sirve.

PALABRAS CLAVES:

Clínica psicoanalítica con niños – lenguaje verbal – sistemas semióticos – lectura – intervención analítica

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de tesis consiste en una investigación acerca de los diferentes lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños. Se sabe que esta surgió tiempo después del nacimiento del psicoanálisis, el cual fue ideado en primera instancia para el trabajo con adultos. Paulatinamente, se fue consolidando un espacio para el niño en el campo psicoanalítico. En la práctica de Freud, fue en principio a través de los recuerdos del paciente adulto sobre su propia infancia y a partir de las teorizaciones sobre la sexualidad infantil. Posteriormente, un paciente niño fue incluido en la práctica psicoanalítica de Freud (2005 [1909]): el pequeño Hans. Este fue un trabajo de análisis indirecto, ya que las interpretaciones e intervenciones realizadas por Freud fueron hechas a través del material discursivo que el padre de Hans le acercaba a aquel. La labor fue llevada a cabo exclusivamente por medio de la palabra y mediación del padre.

Este trabajo resultó el hito fundador de un movimiento posterior, comandado por mujeres psicoanalistas, discípulas de Freud, quienes se encargarían de fundar la incipiente clínica psicoanalítica con niños. La pionera Hermine von Hug-Hellmuth, Melanie Klein y Anna Freud fueron las responsables más importantes de la creación de una clínica pensada para niños. A partir de ese momento, esta se constituye como un dispositivo para el análisis y cura de niños, en el que intervienen otros aspectos técnicos que se conforman como vías de acceso al inconciente¹ del niño: el juego, el dibujo, el modelado, etc.

Esta investigación se propone pensar la clínica psicoanalítica con niños como un campo semiótico, es decir, como un terreno en el que convergen múltiples lenguajes (verbal, lúdico, pictórico, corporal, etc.). En función de esta propuesta, la pregunta que guiará este trabajo será aquella que interroga cuál es la relación entre estos diferentes sistemas semióticos y, específicamente, el lugar que ocupa la palabra entre ellos, siempre respecto a su lugar en la clínica psicoanalítica con niños.

Se partirá de la idea de que el lenguaje verbal es inherente al hombre. Siguiendo los planteos del lingüista Émile Benveniste (2004), puede decirse que la palabra es aquello que define, caracteriza y diferencia al sujeto humano del resto de los seres

¹ En este trabajo se utilizarán los términos *conciente* e *inconciente*, en lugar de *consciente* e *inconsciente*, siguiendo los criterios de escritura y traducción propuestos por la editorial Amorrortu, (traducción directa del alemán de José L. Etcheverry) cuya edición se considera canónica en la publicación de las Obras completas de Sigmund Freud.

vivientes. Así, según el mencionado autor, el hombre se constituye como sujeto en y por el lenguaje, ya que este funda su realidad (p. 180).

Ahora bien, puede plantearse que el lenguaje, inherente al hombre, lo es también al psicoanálisis. Es posible, entonces, decir que el psicoanálisis no podría existir sin el lenguaje, y que de hecho se ha erigido sobre la base de este. A fines del siglo XIX, Freud comienza a construir el edificio teórico del psicoanálisis al encontrarse con enfermas histéricas, a quienes la medicina no conseguía curar. A partir de un amplio trabajo con ellas, Freud descubre que sus síntomas desaparecían cuando lograban relatar recuerdos y revivir determinadas escenas de su historia. A medida que una paciente conseguía relatar la historia de sus síntomas y, mediante las intervenciones del analista, encontrar las asociaciones que habían permitido su formación, se lograba hacer conciente lo inconciente, desmontando de este modo los síntomas neuróticos. Así nace el psicoanálisis como método de investigación, teoría y a la vez dispositivo de tratamiento de la neurosis y de los procesos anímicos inconcientes. Puede verse entonces de qué modo Freud, utilizando la palabra como herramienta, construye un modo de tratamiento de la neurosis, en tanto logra la cura a partir de intervenciones verbales que realiza sobre aquello que sus pacientes dicen. El creador del psicoanálisis explica que a través de lo que se dice, a través de la palabra, el inconciente puede ser advertido. De hecho, en 1881, una de sus pacientes (Ana O.) denominó “cura por la palabra” (*talking cure*) a aquello que años después Freud llamó psicoanálisis.² Para que un análisis funcione, lo que un analista le pide a su paciente es simplemente que hable. Así, la escucha se vuelve la operación principal en un análisis, el cual se rige por una regla fundamental de doble entrada: por un lado, de parte del paciente, la asociación libre (decir todo lo que le venga a la mente sin descartar nada), y por parte del analista, escuchar en abstinencia desde una atención parejamente flotante. Tal como refiere Benveniste (2004) en su texto “Observaciones sobre la función del lenguaje en el descubrimiento freudiano”, el psicoanálisis se distingue de cualquier otra disciplina a partir del hecho de que el analista opera sobre lo que el sujeto le dice: “Así, del paciente al analista y del analista al paciente, el proceso entero es operado por mediación del lenguaje” (p. 76).

² “En este talante, ni siquiera en la hipnosis era siempre fácil moverla a declarar, procedimiento para el cual ella había inventado el nombre serio y acertado de ‘*talking cure*’ (‘cura de conversación’) y el humorístico de ‘*chimney-sweeping*’ (‘limpieza de chimenea’)”. (Freud, 2006, p. 55)

Ahora bien, esto resulta claro para el psicoanálisis con adultos. Pero ¿qué pasa en el trabajo psicoanalítico con niños? Una de las singularidades que hacen a la clínica con niños es que en ella la circulación de la palabra y el trabajo que se realiza con ella no se llevan a cabo de igual modo que en la clínica psicoanalítica con adultos, ya que en este caso el analista escucha, con su atención parejamente flotante, al paciente que habla, e interviene, también por medio de la palabra, cuando resulta pertinente. Con niños, el analista no solo escucha lo que el pequeño paciente puede decir, sino que juega, observa jugar, dibuja u observa cómo el paciente dibuja, modela, etc. Sus intervenciones no son solamente de naturaleza verbal, sino que muchas veces el analista *hace*: principalmente hace al jugar, al dibujar, al modelar, a partir de lo posible con cada niño. Además, el analista suele encontrarse en situaciones de trabajo clínico con niños que no hablan porque son muy pequeños o porque el trabajo es con niños que, por diversas cuestiones, no han podido apropiarse de la palabra hablada. Puede plantearse, sin embargo, que en estos casos el psicoanálisis ahí tiene mucho por hacer. Ahora bien: ¿de qué se trata este hacer del psicoanalista de niños, cuando la palabra no siempre se encuentra en el centro de la escena? ¿Qué sucede en un análisis cuando no todo es palabra?

Se puede sostener, junto a Foucault (1987), que el psicoanálisis implicó un cambio de paradigma y un paso de la clínica de la mirada a la clínica de la escucha. Sin embargo, resulta interesante y necesario problematizar este axioma cuando se trabaja en clínica psicoanalítica con niños. ¿Qué se escucha en ese marco? Puede plantearse que el analista de niños no solo escucha, sino que también *lee*. El psicoanalista lee otros lenguajes, es decir, además de escuchar el lenguaje verbal —articulado— analiza otros sistemas semiológicos, además del de la palabra hablada.

Podrían situarse algunos ejemplos: un niño de tres años entra al consultorio del psicoanalista e ingresa al baño. Se encierra allí un tiempo, al rato sale y, sin decir nada, se sienta frente a la caja de juguetes a jugar. En otra sesión, el mismo niño pide salir del consultorio porque quiere subir la escalera del edificio de tres pisos y bajarlas. El analista le pregunta por qué quiere hacer eso. El niño no pronuncia palabra, solo sube y baja las escaleras, una y otra vez, mirando todos los recovecos del edificio y observando con atención todas sus puertas. El analista lo acompaña. Después de un largo rato, el niño ingresa nuevamente al consultorio y se sienta a jugar.

Otro niño, de cinco años, toma dos autos de la caja de juguetes y los hace chocar con mucha fuerza. No dice nada, solo hace chocar los autos una y otra vez, mostrando

un gran placer y riéndose a carcajadas a partir del ruido del choque. Otro niño, de seis años, saca de la caja de juegos todos los muñecos y los acomoda en una fila, uno atrás de otro. El analista intenta tomar uno de estos muñecos, lo cual desarmaría la fila y alteraría el orden. El niño se enoja y grita, le saca el muñeco al analista y lo vuelve a ubicar en su lugar. Otro niño, de tres años, toma los almohadones que están sobre el diván, los acomoda en el piso formando un círculo, se acuesta en el medio y luego se queda dormido.

¿Pueden, desde el psicoanálisis, leerse estas escenas en las que el paciente no habla? ¿Pueden interpretarse? ¿Son trabajables a nivel analítico? ¿O hay que esperar que el niño hable para recién en ese momento interpretar? Desde la clínica psicoanalítica con niños, podría decirse que estas escenas son en sí mismas analizables e interpretables. Podría sostenerse, asimismo, que si bien la intervención del analista generalmente, aunque no siempre, es verbal, el material del que se sirve para poder realizar esa intervención no necesariamente lo es. En esto último consiste el planteo clínico-teórico que se argumentará y profundizará a lo largo del trabajo.

El material que nos ofrece el niño tiene muchas veces otro estatuto y una naturaleza distinta a la de la palabra hablada, siendo con ello con lo que trabaja el analista de niños. Surgen aquí otras preguntas: ¿qué estatuto tiene ese modo de hacer del analista en la clínica con niños? ¿De qué naturaleza es su intervención? ¿Cuál es la lógica de su operatoria cuando no es la palabra la que prima? Son estos interrogantes los que guiarán tanto a nivel teórico como clínico la investigación implicada en esta tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños.

En el primer capítulo se trabajarán algunos de los lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños para problematizar la relación de estos con el lenguaje verbal. Se abordarán el juego, el dibujo y la corporalidad entendidos como algunos de los lenguajes preponderantes a través de los cuales los niños “dicen” algo de lo que les sucede, de su sufrimiento o de su modo particular de estructuración psíquica, a partir de la pregunta acerca de cuáles son las relaciones que existen entre lo lúdico, lo pictórico, el movimiento, la espacialidad y lo verbal.

En el segundo capítulo se abordará el *leer* del analista como operatoria, a partir de la hipótesis de que la lectura excede a la escucha. Allí se apelará a las producciones teóricas de autores provenientes de la lingüística y la semiótica, que permitirán poner en tensión estas categorías e interrogar las operaciones que realiza el analista que trabaja con niños, desde una mirada proveniente de otras disciplinas.

Por último, en el tercer capítulo, a partir del análisis de ciertas viñetas clínicas, se trabajará sobre las intervenciones del analista en la clínica con niños, problematizando su estatuto y naturaleza. Se abordarán la interpretación y la intervención del analista que trabaja con niños, interrogando sus relaciones con la palabra y lo verbal.

Objetivos

Objetivo general:

- Indagar acerca de los distintos lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños, entendiéndola en términos de un campo semiótico, es decir, como un terreno en el que convergen múltiples lenguajes (lenguaje verbal, lúdico, pictórico, corporal, etc.).

Objetivos específicos:

- Analizar las relaciones existentes entre los diferentes sistemas semióticos presentes en la clínica psicoanalítica con niños y, específicamente, el lugar que ocupa la palabra entre ellos.

- Interpelar los modos de lectura que lleva a cabo un analista que trabaja con niños, así como la naturaleza de sus intervenciones, en función de los distintos lenguajes presentes en la clínica.

- Conceptualizar la *lectura* como operatoria del analista que trabaja con niños, situándola en relación con la *escucha* como operatoria fundamental en el marco de un trabajo psicoanalítico.

Metodología

El trabajo de investigación subyacente a esta tesis se llevará a cabo a partir de un marco metodológico que implicará, por un lado, la indagación y profundización conceptual a partir de la bibliografía seleccionada, y, por el otro lado, en una apuesta constante de articulación, el análisis de materiales clínicos que permitan problematizar estos conceptos.

Podría sugerirse la imposibilidad de realizar una tesis en psicoanálisis con niños que no sea a partir de un trabajo sobre la juntura entre teoría y clínica, ya que el psicoanálisis mismo ha sido erigido como un método de investigación y, a la vez, como una teoría formulada sobre aspectos que el mismo Freud se encontró en su práctica. La relación entre teoría y clínica necesariamente requiere ser problematizada, en el marco

de este campo, mediante un trabajo de investigación permanente. Respecto de esto, Jaime Fernández Miranda (2017) propone:

(...) la praxis psicoanalítica no es asible sin la referencia a una epistemología de la tensión entre lo singular y lo general. El procedimiento de investigación psicoanalítica transita esta tensión irreductible sin intentar jamás abolirla, delinea las fronteras inestables y define los pasajes entre dos territorios que guardan entre sí una relación de absoluta extranjería. (p. 4)

En esa articulación investigativa entre lo teórico y lo clínico se llevará a cabo un análisis argumentativo, que apuntará a construir algunas respuestas para las preguntas que guían esta tesis.

Asimismo, es necesario aclarar que, en esa coyuntura teórico-clínica, el trabajo de indagación y profundización se llevará a cabo sobre aspectos propios del campo del psicoanálisis —en este caso en particular, la clínica con niños—, los cuales serán cuestionados desde el campo de la lingüística y la semiótica.

El trabajo de tesis se realizará, entonces, a partir de una modalidad que sigue la lógica del ensayo, por lo cual la metodología propuesta es la del ensayo teórico-clínico. Se utilizará la categoría de ensayo como modo de escribir, pero sobre todo como modo de pensar, considerando que la escritura es determinante a la hora de investigar y producir un saber o un conocimiento. Se parte de la base de que no se trata de pensar, investigar y producir para luego, en una segunda instancia, transmitir a través de la escritura eso a lo que se arribó, sino que, por el contrario, la escritura es una instancia propia en la investigación y producción de conocimiento, ya que forma parte intrínseca de su constitución. La función de la escritura no sería, entonces, meramente poner por escrito para dar a conocer lo que uno piensa, sino darle forma a ese pensamiento, participando en la construcción de ese saber. Por estos motivos se considera que la escritura de una tesis en psicoanálisis con niños no puede no ser ensayística, en cuanto se trata de una investigación enmarcada en un terreno en el que hay muchas cosas dichas, pero a la vez muchas cosas aún por decir. Precisamente de eso se tratará este trabajo: *ensayar* decir algo más respecto de lo que ya se dice en clínica psicoanalítica con niños, en este caso en relación con los lenguajes que intervienen en esta, que aquí resulta problematizado, por un lado, por conceptos propios del psicoanálisis, por otro

lado, a través de categorías provenientes de otros campos - en este caso, los estudios del lenguaje- y a la vez por aquello con lo que es encontrado diariamente en la clínica.

Siguiendo esta lógica, se toma la idea del ensayo como forma propuesta por Adorno (1962), quien coloca al ensayo del lado de una construcción que no sigue una linealidad o un método a priori, sino que, por el contrario, tolera discontinuidades, dudas, rupturas y luchas internas sin las cuales sería imposible que un campo disciplinar se desarrolle. Respecto de esto el autor plantea:

Es inherente a la forma del ensayo su propia relativización: el ensayo tiene que estructurarse como si pudiera suspenderse en cualquier momento. El ensayo piensa discontinuadamente, como la realidad es discontinua, y encuentra su unidad a través de las rupturas, no intentando tapanlas. La armonía del orden lógico engaña acerca del ser antagónico de aquello a que se ha impuesto ese orden. La discontinuidad es esencial al ensayo, su cosa es siempre un conflicto detenido. (p. 27)

Otro autor que se pregunta acerca de este género es Fernando Alfón (2016). En un intento de deconstrucción del concepto tradicional de ensayo, el autor argumenta que no se trata, como se lo ha tratado muchas veces, de un tipo de texto que se aleje de lo científico, sin método ni exhaustividad, y sostiene que el ensayo está ligado a un modo de hacer ciencia, de producir saber. En ese sentido, plantea que existe un único aspecto del que el ensayo no puede prescindir: el juicio. En palabras del autor:

¿Qué es, por tanto, un ensayo? Ya vimos que aquellos elementos que se le suelen adosar como muy propios no son indispensables. Obvié referirme a uno, sin el cual me resulta muy difícil concebir un ensayo: el juicio. No encuentro ninguno que prescinda de él. Sin ánimo de ser enfático ni definitorio, creo que, antes que un género, el *ensayo es la preeminencia y despliegue del juicio*. La forma que adopte nos persuadirá de que se trata de un diálogo, de un tratado, de un manifiesto. Ahí donde el juicio enraiza, donde puja por desplegarse, donde intenta persuadir, crecer e impregnar el texto, ahí hay un ensayo. (pp. 50-51)

Con relación a esto, es necesario aclarar que, si bien el desarrollo de la mayoría de este trabajo estará escrito en tercera persona —recurso coherente con un planteo académico y disciplinar propio de un trabajo de tesis—, la sección en la que se desplegarán las viñetas clínicas estará escrita en primera persona. Esto resulta de la gran

dificultad que se encontró para dar cuenta del propio trabajo clínico en un modo impersonal, además de tratarse de un intento por evitar, en la medida que sea posible, la pérdida de la riqueza inherente a la transmisión de la clínica, riqueza que se considera solo posible de lograr hablando o escribiendo desde una voz propia.

Los planteos de Adorno y Alfón expuestos arriba fueron retomados debido a que resultan esenciales a la hora de definir una lógica y una metodología propias para este trabajo, ya que este se propone, a partir de ciertas preguntas que surgen del encuentro entre la teoría y la clínica, iniciar un camino de deconstrucción y construcción conceptual sin intentar zanjar las contradicciones o las rupturas que se encuentren en el proceso. Por el contrario, de lo que se trata es de cuestionar esas contradicciones, de ponerlas a trabajar a partir del juicio propio, es decir, de lo que pueda pensarse y producirse desde la propia experiencia clínica, que se considera tan valiosa como los conceptos con los que uno se acerca a ella.

Así, esta tesis se proyecta como un trabajo que intenta retomar el gesto propiamente psicoanalítico de la pregunta insistente, de la crítica permanente respecto de lo dado y de lo establecido, lo cual nunca debería olvidarse ni dejarse de lado, volviéndose necesario, desde las experiencias singulares de los analistas en sus consultorios y sus escritorios, es decir, desde la clínica, la investigación y la escritura, constantemente reivindicar.

1. LOS LENGUAJES EN LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS

Tal como fue planteado en la introducción, podría sostenerse que hay distintos lenguajes en juego en la clínica psicoanalítica con niños. Se trata de diversos sistemas semiológicos, es decir, sistemas de signos de distintas naturalezas, que convergen en el espacio psicoanalítico y generan intercambios de mensajes entre analista y paciente.

Cuando un niño ingresa a un consultorio, el analista le ofrece una serie de materiales que el pequeño paciente podrá manipular: juguetes, juegos, hojas, lápices, plastilinas, etc. Muchas veces, también, el niño se sirve de elementos que no han sido ofrecidos por el analista como materiales “comunes” de trabajo, como las cortinas, los sillones, los espacios del consultorio y sus afueras, el baño, etc., para hacer y decir algo con eso que hace. El niño se mueve por el espacio del consultorio, a diferencia del paciente adulto que generalmente solo se sienta o recuesta en el diván, y toma distintos objetos que va usando y manipulando. En ciertas situaciones, puede decir con palabras algo de esos objetos, en otras no. A veces nos muestra deliberadamente eso que hace, otras se esconde y nos pide que no miremos. Ahora bien, eso que el niño hace (o algo de eso que hace), será leído por el analista. El analista lee ese hacer como un texto a ser descifrado e interpretado, ya que a través de este el niño remite a algún aspecto de sí mismo: refiere acerca de su padecer, de su momento constitutivo o de su novela familiar.

La asociación libre en su forma verbal, la cual fue considerada por Freud como la regla fundamental del psicoanálisis, debió ser reformulada en el marco de la clínica con niños. En relación a esto, Marisa Rodulfo (2006) plantea:

Hubo que reencontrar las cadenas asociativas a través de los distintos materiales de los que se puede valer un niño, ya que, así como se lo ha definido “perverso polimorfo” en lo pulsional, también es mucho más polimorfo en sus medios de expresión y la primacía del lenguaje verbal no está asentada como suele serlo una vez dejada atrás la adolescencia.

Así hicieron su entrada en el psicoanálisis pequeños juguetes, hojas, lápices, pasta de moldear y todos aquellos objetos que sirvieran al propósito de la asociación libre al ser transformados en juegos, dibujos, modelados, relatos, etc. (p. 31)

Respecto de la problemática propuesta, Beatriz Janin (2013) también se pregunta acerca del encuentro del analista con los diversos lenguajes que presentan los niños en la clínica psicoanalítica. Trata de responder a interrogantes acerca de la naturaleza y

modalidades de escucha, lectura e interpretación de juegos, dibujos, modelados, etc., al plantear como necesario “un escuchar que significa tener todos los sentidos atentos y disponibles para tomar lo que el niño dice del modo en que se exprese” (p. 58). En relación a esto, la autora sostiene que, a pesar de encontrarnos con grados menores de censura en el abordaje del psiquismo infantil, esto no significa que interpretar sea más sencillo; de modo que no será el sentido común, la observación pura o la traducción lineal lo que posibilitará el acceso a aquello que insiste. Se tratará de escuchar y observar mediante el conocimiento de las modalidades y variables que entran en juego en la constitución subjetiva durante la infancia. Será necesario, entonces, pensar cuáles son los mecanismos que predominan, qué posibilidades representacionales tiene un niño, cómo se expresa y cómo recibe las intervenciones del analista. Aparece en los planteos de la autora la idea de que el niño en análisis “trabaja”, siendo este un espacio donde el niño y el analista trabajan juntos. Este trabajo conjunto ocurre a través del juego, el dibujo, etc., siendo estos modos de relatar y elaborar que se apoyan en ciertos soportes materiales (hojas, juguetes) y que, además, cada niño utilizará de manera propia. Esto implica una disposición particular de la posición del analista, ya que el “cara a cara” y el “cuerpo a cuerpo” resultan fundamentales y determinan la relación transferencial entre el niño y el analista, quien también “dice” con su cuerpo y con sus gestos.

El juego, el dibujo y el modelado aparecen, por lo tanto, no como objetivos en sí mismos, sino como modos de expresión del niño. Así, se vuelve menester repensar las nociones de dispositivo, transferencia y técnica, si se lee en estas claves el trabajo de un analista que trabaja con niños. Respecto de esto, Janin (2013) sostiene:

El niño expresa lo que le molesta y habla de sus sufrimientos en tanto hay otro que esté dispuesto a oír aun lo que no le gusta. Pero lo dice de un modo propio, con el tipo de representaciones que predominan en él, con la lógica que impera y con los recursos que ha ido usando en sus vínculos con otros. Si bien se trata aquí de escuchar, tenemos que mirar, hacer. (...) Suele predominar el modo de representación visual y motor, por lo que la lectura de acciones, de gestos, así como de dibujos, es fundamental. Y nuestros movimientos, gestos y acciones generarán respuestas (...) Las palabras de Bion cuando dice que el analista ‘Debe ser capaz de construir una historia, pero no solo eso: debe construir un idioma que él pueda hablar y el paciente entender’ (1974, p. 31), son claves para pensar el comienzo del análisis de un niño, porque justamente se trata de un encuentro en el que construimos un idioma compartido. Comienzo de un recorrido que

no podemos predecir y para cuyos avatares debemos estar disponibles, flexibles y abiertos. (pp. 64-67)

El objetivo de este capítulo será investigar acerca de los diversos lenguajes que se entrecruzan en la clínica con niños, mediante un recorte necesario para la investigación, en el que se trabajarán el juego, el dibujo y la corporalidad. La pregunta que guiará este capítulo será la de si el juego, el dibujo y la corporalidad pueden pensarse como sistemas semiológicos, es decir, como sistemas de signos que significan, para luego, en el próximo capítulo, abordar la interrogación acerca de cómo y desde dónde se leen esos sistemas en el dispositivo clínico.

El juego

En el vasto campo de la bibliografía psicoanalítica, diversos autores abordan la problemática del juego como eje central de la clínica con niños. Una de las autoras fundamentales y fundantes es Melanie Klein, quien sitúa al juego en el centro de la clínica con niños, una región del psicoanálisis que hasta ese momento había sido muy poco teorizada y trabajada. La autora sostiene que hay diferencias entre la vida mental de los niños y la de los adultos, lo cual implica la necesidad de una técnica que se adapte a la mente del niño pequeño. Es así como propone la *técnica de juego*, que introduce el análisis del juego y su interpretación como vías de acceso a los estados psíquicos del niño. Plantea que a través del juego los niños representan simbólicamente fantasías y deseos, además de que, a partir de la técnica propuesta, pueden alcanzarse las experiencias y fijaciones reprimidas más profundas, lo cual permite influir en el desarrollo del niño. Respecto de esto, Klein (2008) sostiene:

Se trata solo de una diferencia de *técnica*, no de los *principios* del tratamiento. Los criterios del método psicoanalítico propuestos por Freud, es decir: que usemos como punto de partida la transferencia y la resistencia, que debemos tomar en cuenta los impulsos infantiles, la represión y sus efectos, la amnesia y la compulsión a la repetición y, además, que debemos descubrir la escena primaria, como lo exige en “De la historia de una neurosis infantil”, todos esos criterios se mantienen íntegramente en la técnica del juego. El método del juego conserva todos los principios del psicoanálisis y lleva a los mismos resultados que la técnica clásica. Solo que en los recursos técnicos que utiliza está adaptado a la mente de los niños. (p. 147, énfasis del original).

En su texto, originalmente publicado en 1955, “La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado”, Melanie Klein (2015) propone que mediante el juego el niño expresa sus fantasías y ansiedades, y que es tarea del analista interpretar su significado. Esa interpretación se lleva a cabo a través de la asociación libre, es decir, el principio fundamental del psicoanálisis. Como expresa la autora:

Al interpretar no solo las palabras del niño, sino también sus actividades en los juegos, apliqué este principio básico a la mente del niño, cuyo juego y acciones –de hecho, toda su conducta– son medios de expresar lo que el adulto manifiesta predominantemente por la palabra. (p. 130)

Así, para Melanie Klein la tarea principal del trabajo con niños es, ateniéndose siempre a los principios fundamentales del psicoanálisis, explorar el inconsciente del niño a través del juego y la transferencia. Para esto es esencial el uso de juguetes simples y pequeños, además del equipamiento de la habitación de juego. Ahora bien, en el mismo artículo, la autora plantea que, además de lo que el niño puede mostrar en el juego, hay otros modos por los que el analista puede recolectar material para la interpretación:

Cualquier actividad, tal como usar papel para garabatear o para recortar, y todo detalle de la conducta, como cambios en la postura o en la expresión facial, pueden dar una clave acerca de lo que pasa en la mente del niño, posiblemente en conexión con lo que el analista ha sabido por sus padres acerca de sus dificultades. (p. 138)

Según la autora, la ansiedad del niño disminuye, y este se alivia, a partir de la interpretación del contenido del juego, la cual hace uso del lenguaje simbólico del mismo, ya que lo reconoce como una parte esencial del modo de expresión del niño. Los objetos de los que se sirve el pequeño en el espacio analítico representan significados simbólicos variados, siempre en función de las propias y particulares fantasías, deseos y experiencias. Se trata de un modo de expresión comparable al de los sueños: ambos permiten el acceso al inconsciente.

Melanie Klein plantea que una diferencia fundamental entre un adulto y un niño es que este último se encuentra mucho más profundamente dominado que el primero por el inconsciente y los impulsos instintivos. De este modo puede establecerse un

contacto más directo y rápido con su inconciente. También sostiene que, como consecuencia de esto, la forma de representación simbólica que prevalece en el inconciente es más natural en los niños, ya que se encuentran dominados por ella. Así, si el analista logra poner al niño en contacto con su inconciente, utilizando ese mismo lenguaje simbólico a través de su interpretación, genera el alivio de la angustia del niño y su posterior cura.

Puede verse cómo Melanie Klein plantea la existencia de una simbólica de alguna manera preestablecida, de carácter general, ya que adjudica significados fijos (que residen, tautológicamente, en la misma teoría kleiniana) a las producciones lúdicas del niño. A través de la interpretación de ese simbolismo observado, es decir, una interpretación que se lleva a cabo verbalmente, se logra reconocer lo que sucede en el psiquismo del niño y transmitírselo para disipar la angustia y los síntomas del pequeño paciente. Puede plantearse, entonces, tal como lo expresa Jaime Fernández Miranda (2019a) en su texto *El juego y el analista*, que en el modo en que Melanie Klein teoriza el juego y la interpretación puede observarse un isomorfismo entre el juego y el inconciente del niño, debido a que tales elementos del juego representarían tales elementos de la fantasía inconciente del niño en una relación de univocidad, es decir, de correspondencia punto por punto. De este modo, la escena lúdica no sería más que una versión desfigurada de la fantasía inconciente y, en este marco, la función del analista consistiría en interpretarla, es decir, traducirla para llegar a su versión original.

Ahora bien, una de las preguntas que organizan el presente apartado de este trabajo, acerca de la relación entre el juego y el lenguaje verbal, aparece asimismo claramente en la producción de la autora. Respecto de ella, Klein (2008) responde:

La exposición de mi técnica y la importancia que le atribuye al simbolismo contenido en la conducta de los niños podrían interpretarse erróneamente, como si esto implicara que en el análisis de niños se procede sin la ayuda de la asociación libre en su verdadero sentido. En un pasaje anterior de mi artículo señalé que Anna Freud y yo, y todos los que trabajamos en el análisis de niños, estamos de acuerdo con que los niños no pueden asociar, y no asocian, de la misma manera que los adultos. Quiero agregar aquí que probablemente lo principal es que los niños *no pueden* asociar, no porque les falte capacidad para poner sus pensamientos en palabras (hasta cierto grado esto solo se aplicaría a niños muy pequeños) sino por la *angustia* se resiste a las asociaciones verbales. (...)

La representación por medio de juguetes –en realidad, la representación simbólica en general, al estar hasta cierto punto alejada de la persona misma del sujeto- está menos investida de angustia que la confesión por la palabra hablada. Si entonces logramos aliviar la angustia y obtener en primer lugar representaciones más indirectas, estaremos en condiciones de convencernos a nosotros mismos de que podemos despertar para el análisis toda la expresión verbal de que es capaz el niño. (...)

El que las asociaciones aparezcan o no depende con bastante regularidad de ciertas actitudes precisas del analizado, y de ninguna manera del azar. En mi opinión podemos utilizar este recurso en mucha mayor medida de lo que probablemente parece. Una y otra vez este salva el abismo que lo separa de la realidad, y esta es una razón por la que este modo está más estrechamente asociado con la angustia que el modo de representación irreal, indirecta. Por esto yo no consideraría terminado ningún análisis de niños, ni siquiera el de niños muy pequeños, a menos de lograr finalmente que se exprese con palabras, hasta el grado de que es capaz el niño, y así de vincularlo con la realidad.

Tenemos una analogía perfecta con la técnica del análisis de adultos. La única diferencia es que con los niños encontramos que el inconsciente prevalece en mucho mayor grado y por lo tanto su modo de representación predomina mucho más que en los adultos, y además que debemos tener en cuenta la mayor tendencia del niño a angustiarse. (pp. 157-158)

Puede verse cómo para Klein la interpretación en la clínica con niños es verbal y debe apuntar en última instancia a que el niño logre también poner en palabras, es decir, traducir verbalmente, aquello que muestra a través del juego. De otra manera, la autora no “consideraría terminado ningún análisis de niños” (p. 158). Así, más allá de la riqueza de la construcción teórica realizada respecto del juego en el análisis de niños, Klein culmina con el planteo de que estos no logran realizar una verdadera asociación si no se torna verbal como en el análisis de adultos. De esa forma, el psicoanálisis con niños sería una “analogía perfecta con la técnica del análisis de adultos” (p. 158). Podría pensarse que este planteo se le tornó necesario a Melanie Klein para validar aquella incipiente clínica psicoanalítica con niños, la cual no llegaría a ser aceptada si no cumplía con los requisitos y la forma canónica de la clínica con adultos, tal como le sucedió al mismo Freud en los inicios de la construcción del psicoanálisis y todos sus intentos (infructíferos, por suerte) de acercar su disciplina a la medicina o a la biología, ciencias consideradas válidas en ese momento. Sin embargo, en la práctica efectiva, cada gesto del niño, verbalizado o no, era seguido de una interpretación “simbólica”:

aquello que no era verbalizado por el niño era interpretado utilizando el código de la teoría kleiniana. Todo parece indicar que, más allá de la apuesta de Klein por postular al lenguaje como horizonte clínico del análisis de un niño —un lenguaje concebido, podría decirse, como instrumento de adaptación a la realidad, a diferencia del juego—, la autora percibía perfectamente que el juego no podía reducirse a su verbalización y sorteaba esta dificultad a través de una simbólica sostenida en la construcción de su teoría. Es en este sentido que Jaime Fernández Miranda plantea que el código que utilizaba Klein para interpretar el juego era su propia teoría y que la interpretación funcionaba como una traducción del juego a los conceptos teóricos.

Por otro lado, Beatriz Janin (2013) plantea, en relación con el abordaje psicoanalítico del juego infantil, que en este se entraman, de modo privilegiado, pulsiones, fantasías, pensamientos, deseos: “El jugar, entonces, es efecto de un cierto estado psíquico, de un nivel de estructuración del aparato psíquico, pero a la vez el juego, en su desarrollo mismo, constituye al que juega, habilitándolo a desplegarse y a posicionarse como sujeto” (p. 134).

Con relación a esto, podría decirse que el juego es uno de los principales recursos simbólicos con los que el niño cuenta para erigir su subjetividad, un recurso que acompaña indefectiblemente la adquisición de la palabra. En este sentido, puede sostenerse que la constitución del lenguaje del niño no es sino lúdica: es sobre los cimientos del juego fonemático, sobre el placer generado por el balbuceo inicial, que se pasa a la palabra, luego de una renuncia pulsional. Así, este proceso de pasaje del balbuceo a la palabra solo será posible si se encuentra atravesado por la dimensión lúdica.

Puede ubicarse al balbuceo como un proceso esencial en la adquisición del lenguaje por parte del niño. Jaime Fernández Miranda (2019b) propone la idea de que el balbuceo implica una actividad que el bebé realiza para autoestimularse, es decir, lo plantea como un acto autoerótico. Ahora bien, esto solo es posible si su entorno ha generado las condiciones para ello y si pudo hacer que el bebé se sumerja en un baño sonoro de cierta calidad y volumen. Resulta interesante la imagen de baño sonoro que propone Anzieu (2007), a la que describe como un baño melódico compuesto por la voz de la madre, las canciones que ella canta y la música que le hace escuchar al bebé. Esto produce un primer espejo sonoro para el niño, que en principio responde con gritos —tranquilizados por la voz materna—, luego con gorjeos y seguidamente con su balbuceo, los mencionados juegos de articulación fonemática.

Roman Jakobson (1974), desde el terreno de la lingüística, investigó los inicios del lenguaje infantil y planteó que este se encuentra precedido por el período del balbuceo, en el que el niño pronuncia una asombrosa cantidad de sonidos diversos y articulados que jamás se encuentran reunidos a la vez en una sola lengua. Todos los sonidos imaginables pueden ser producidos en la cumbre del período del balbuceo, facultad que se pierde cuando el niño pasa de la etapa prelingüística a la etapa lingüística propiamente dicha, es decir, cuando adquiere sus primeras palabras. Así, en este pasaje, muchos sonidos comunes y universales del balbuceo se disipan. Jakobson describe de este modo el pasaje:

(...) estas primeras distinciones fónicas arbitrarias, orientadas hacia la significación, necesitan de oposiciones fónicas simples, claras y estables, aptas para ser retenidas, reproducidas según la necesidad y fáciles de reconocer. La autonomía inicial de las numerosas sensaciones sonoras dispersas es reemplazada en el niño por una distribución conceptual de los sonidos articulados. (...) En lugar de la abundancia fonética del balbuceo se instala la austeridad fonemática de los primeros escalones del lenguaje; una especie de deflación transforma los ‘sonidos salvajes’ del balbuceo en valores lingüísticos. (pp. 35-37)

Puede pensarse entonces al balbuceo como un proceso autoerótico que el niño ejerce con su boca, su lengua, su oído y todo su aparato fonador. Se trata de una actividad que al pequeño le genera placer y que no está dirigida a nadie, sino que es para sí mismo. De este modo, los orígenes del lenguaje se situarían en una dimensión pulsional, por ende, sexual y autoerótica en sus inicios. En consonancia, puede pensarse la caída del balbuceo y el pasaje a la etapa propiamente lingüística como un enorme acto de renuncia pulsional —de renuncia al placer autoerótico— para comunicarse con los otros. La lengua materna aparece así como un terreno común, en el que el niño se comunica con su madre, su padre y el resto de la sociedad, cuyo acceso solo se le hace posible si logra ceder a ese placer autoerótico del balbuceo. Heller-Roazen (2008), quien en su libro *Ecolalias* retoma las investigaciones de Jakobson, ubica de un modo interesante este acto de renuncia y lo plantea así:

Tal vez el niño deba olvidar la infinita serie de sonidos que alguna vez pronunció en ‘la cumbre de su período de balbuceo’ para así lograr el dominio del sistema finito de consonantes y vocales que caracteriza a una lengua específica. Tal vez la pérdida de un

arsenal fonético ilimitado es el precio que el niño deba pagar por el documento que le confiere condición de ciudadano en la comunidad de la lengua a la que pertenece. (pp. 11-12)

En función de lo anteriormente expuesto, es importante plantear que hay condiciones necesarias para que el niño logre acceder a la palabra y adquirir su lengua materna. Si se sostiene que el lenguaje se construye en el sujeto como un edificio sobre los cimientos del autoerotismo, puede decirse que es necesario que el entorno del niño lo aloje y sea lo suficientemente bueno, parafraseando a Winnicott (2006), para que este pueda llevar a cabo todos estos movimientos psíquicos. Así, para que un niño logre hablar debe tener cierta confianza en el otro —otro, en principio, materno—, debe haber sido supuesto como sujeto por parte de ese otro, habiéndose éste podido identificarse con él, permitiendo así de su parte semejante acto de renuncia pulsional.

También resulta clave postular que todos estos movimientos subjetivos ocurren de manera lúdica, no mecánica y atravesados por la lógica del placer. Con relación a esto, Jaime Fernández Miranda plantea (2019b):

La voz del bebé invoca la voz del otro. Esto supone que ese bebé ya ha incorporado la voz invocante del otro, esa voz que le ha hablado, que le habla, esa voz que se ha anticipado suponiendo en él un sujeto cuando aún no lo había. Ahora bien, esa incorporación de la voz no es sin el trabajo de lo ficcional, ya que según pienso, solo puede ser incorporado en sentido estricto aquello que de uno u otro modo se deja inventar. La voz del otro es incorporada como objeto de ser plausible de ser creado, de otro modo permanece como un puro real, como ajenidad persecutoria, así como sucede con la voz del otro en las psicosis y los autismos, esa voz torturante que no se ha dejado ficcionar ni por ende incorporar. (p. 121, énfasis del original)

Asimismo, en relación al pasaje del balbuceo a la palabra, que Fernández Miranda trabaja y desarrolla cabalmente en su libro, el autor agrega:

Ahora bien, no solo hay una ruptura entre el balbuceo y la palabra, sino también una continuidad. El autoerotismo del balbuceo configura la matriz para la incorporación de la lengua materna, que no es en lo absoluto un aprendizaje mecánico e instrumental sino el resultado del jugar con los sonidos. Si bien es cierto que, como señalaba Jakobson, hay un abandono de la tierra infinita del balbuceo para asumir trabajosamente una lengua, si bien es cierto que fonemas que el niño pronunciaba con facilidad ahora

deberán ser reconquistados, también es cierto que existe una continuidad entre el balbuceo y la palabra que es claramente perceptible en ese momento en que el balbuceo, sin perder su carácter prolífico, recibe ya la impronta musical de la lengua materna: ese tiempo caracterizado por la irrupción de la melodía, el ritmo y la entonación de la lengua materna en el seno del juego autoerótico. (p. 124)

Aparece, de este modo, una relación clave entre el lenguaje y el juego, que podría plantearse en estos términos: la palabra, eje fundante del sujeto, se constituye en consonancia y gracias a la posibilidad de jugar del niño.

En relación con el planteo de que el juego constituye al sujeto que juega, pueden situarse las teorizaciones de Winnicott (2006), quien, en una dirección similar, sostiene que el niño, pero también el adulto, solo en el juego puede crear y usar toda su personalidad: solo existe la posibilidad de descubrir su persona cuando se muestra creador. Winnicott plantea a la creatividad como la condición universal del estar vivo. Asimismo, ubica al juego en el centro del espacio analítico:

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. Si el que no sabe jugar es el paciente, hay que hacer algo para que pueda lograrlo, después de lo cual comienza la psicoterapia. El motivo de que el juego sea tan esencial consiste en que en él el paciente se muestra creador. (p. 80)

En consonancia con esta propuesta de Winnicott, Beatriz Janin (2013), remitiéndose a los planteos de Philippe Gutton —psiquiatra y psicoanalista francés—, se refiere al juego como el lugar de encuentro privilegiado entre los inconcientes del niño y el analista. En el espacio de análisis, es el niño quien propone un lenguaje lúdico, del cual el analista participará. Con relación a esto, la autora se pregunta:

¿Por qué el jugar está posibilitado en la sesión? ¿Cómo interpretarlo? Si lo que proponemos es abrir un espacio, en el que el despliegue fantasmático de la sexualidad infantil pueda tener lugar, tendremos que escuchar y mirar sin una selección marcada por la censura ni por objetivos pedagógicos. El niño no viene “a jugar”, pero el juego es, generalmente, el modo privilegiado de expresión de los niños y puede ser un instrumento fundamental en la sesión. Si el predominio de representaciones cinéticas o visuales, la tendencia al dominio de lo vivenciado a través de la motricidad y de la

escenificación de fantasías son característicos de su funcionamiento psíquico, este se manifestará en el juego. Y los elementos que le ofrecemos serán solo el soporte material, al que utilizará otorgándole un significado peculiar. Pero es fundamental la disponibilidad del analista a internarse en el mundo del “como si”, lo que hace posible que el jugar se dé en sesión. (p. 140)

Es en este sentido que desde la teoría y la práctica del psicoanálisis con niños, se postula al juego como uno de los instrumentos más privilegiados a través de los cuales el niño “dice” y muestra algo de sí mismo, además de que implica un “decir” que no se reduce a la palabra, sino que la excede. El juego, en la clínica con niños, viene al lugar de las asociaciones verbales y deberá ser interpretado por el analista. Ahora bien, ¿en qué consiste esa interpretación del juego? ¿Qué operatorias lleva a cabo el analista con aquello que excede ampliamente a la palabra? ¿Es posible una interpretación de aquello que queda por fuera de la palabra sin referirla a un código fijo, es decir, a partir de una correspondencia directa entre el gesto o movimiento del niño y la teoría psicoanalítica? ¿Cómo leer un gesto, un movimiento fugaz o repetitivo, una escena lúdica sin palabras?

A continuación, se llevará a cabo el abordaje de otros campos semióticos que también entran en juego en el trabajo psicoanalítico con niños.

El dibujo

El dibujo se presenta, en la clínica con niños, como otro de los lenguajes más frecuentes a través de los cuales los niños relatan su padecer o su modalidad de funcionamiento psíquico.

Françoise Dolto (2015) les da al dibujo y al modelado un lugar preponderante en el marco clínico como medios de expresión espontáneos en la mayoría de los niños. La autora plantea que las instancias de la teoría freudiana del aparato psíquico (ello, yo y superyó) pueden ser localizables en cualquier composición libre, ya sea gráfica (dibujo) o plástica (modelado). Así, las producciones del niño se vuelven auténticas representaciones de sus fantasmas, a partir de las cuales pueden descifrarse las estructuras del inconciente. Ahora bien, la interpretación de estas representaciones fantasmáticas por parte del analista no puede llevarse a cabo, según la autora, si no es en base a las verbalizaciones que el niño pueda hacer respecto de sus producciones, es decir, a partir de lo este que pueda decir mediante palabras:

Tan solo son descifrables como tales por las verbalizaciones del niño, quien antropomorfa, da vida a las diferentes partes de sus dibujos en cuanto se pone a hablar de ellos al analista. No otra es la particularidad del análisis de niños: aquello que en los adultos se descifra a partir de sus asociaciones de ideas sobre un sueño que han relatado, por ejemplo, en los niños puede ilustrarse por lo que dicen acerca de sus grafismos y composiciones plásticas, soportes de sus fantasmas y fabulaciones en su relación de transferencia.(...) Pero lo importante, lo que permite comprender que se pueda hacer psicoanálisis de niños, es el hecho de que el propio niño aporta los elementos de la interpretación con lo que dice acerca de sus dibujos fantasmagóricos. (pp. 9-11)

Dolto plantea que en cualquier composición libre se representa y se dice la imagen del cuerpo.³ Así, el dibujo y el modelado aparecen como *dichos* que hay que descifrar. Ahora bien, el analista no posee por sí solo la clave para descifrar esos dichos. Esta será aportada por las asociaciones verbales que realice el niño, el cual resulta, en definitiva, quien operará como analista. Será el *diálogo analítico*, llevado a cabo entre el analista y el niño, lo que permitirá revelar la imagen del cuerpo, que no es equivalente a la imagen dibujada o representada en el modelado. Por ello es que la autora plantea que el analista no puede interpretar de entrada el material gráfico o plástico traído por el niño, sino que será este quien, a partir de las asociaciones verbales sobre su trabajo, proporcionará los elementos para una interpretación psicoanalítica de sus síntomas. De este modo, puede plantearse que, en el marco clínico, los dibujos o modelados no serán interpretables por y en sí mismos, sino en la medida en que estos sean hablados.

En una dirección diferente se orientan los desarrollos teórico-clínicos de Marisa Rodulfo. En su escrito *El niño del dibujo* (2006), la autora se ocupa del dibujo en la clínica psicoanalítica con niños y sostiene a *lo figural* (alude con este término a un modo de decir a través de imágenes, incluyendo aquí al grafismo, el modelado, etc.) como una región autónoma de escritura con particularidades que no pueden reducirse a otros sistemas. Postula que en los planteos freudianos hay modelos sumamente ricos respecto de la lectura e interpretación de la pictografía (se refiere a *La interpretación de los sueños*, donde Freud (2004 [1900]) sostiene que resulta más apropiado comparar los sueños con un sistema de escritura que con un lenguaje) que se han perdido en

³ La *imagen del cuerpo* —concepto acuñado por Dolto— es eminentemente inconciente, propia de cada individuo, se forma a lo largo de los primeros tres años de vida y se organiza según los estadios del desarrollo, en función de la aceptación de la castración. Se estructura en la relación deseante, lingüística y afectiva con el otro, y opera como soporte del narcisismo.

relecturas posteriores de los trabajos del padre del psicoanálisis. La autora hace aquí una referencia explícita a las lecturas lacanianas que han realizado una reducción logocéntrica del inconsciente. Respecto de ello, Rodolfo (2006) retoma los planteos de dos representantes de la lingüística, así como los de Freud:

Según Ducrot y Todorov el lugar histórico de la pictografía ha sido muy discutido. Su relación con el lenguaje verbal es problemática, ya que no existen palabras precisas y únicas que puedan referirse a un determinado dibujo u objeto. Los pictogramas no son imágenes miméticas ni unidades distintas de una escritura fonética, no pueden reducirse a unidades lingüísticas, ya que la pictografía es un sistema semiótico autónomo y no existe razón alguna para reducir un sistema semiótico a otro.

Freud nos enseña a leer dicha pictografía sustituyendo cada uno de esos signos por un pensamiento del sueño, pues cada elemento por separado lleva en sí una idea. Un camino equivocado sería leer estos signos según su valor en el sistema corriente. De la misma manera que el psicoanálisis opera con las palabras descomponiéndolas en fragmentos, rompiendo su significado establecido, volviéndolo a reagrupar luego, debe operar con la escritura en imágenes. (...)

Es en este punto donde verdaderamente se pone a prueba la convicción del analista en la pluralidad y en la autonomía regional de los sistemas semióticos, si efectivamente puede descubrir una asociación a un dibujo en otro dibujo, o en un modelado o en una escena de juego o en el relato de un sueño. La reducción del sueño a su relato, en la que Freud nunca incurrió, ha sido en cambio piedra de toque en los planteos estructuralistas contemporáneos.

En general, el analista se refugia con excesiva facilidad en las palabras por hallarse engañosamente a sus anchas entre ellas, en una ilusión de transparencia muy peligrosa para el curso de una investigación. (p. 27, énfasis del original)

Marisa Rodolfo propone pensar al dibujo, junto al modelado o incluso también aquello que en el juego implica lo imaginario visual, como una escritura en imágenes, lo cual supone entenderla como irreductible a otra escritura que no sea ella misma: no puede explicarse ni traducirse a través de otros lenguajes, como el verbal, sino a través de su propia diferencia, a partir del resto decisivo de sus propios trazos. De este modo, la autora propone leer, en una serie de dibujos tomados como material de un paciente, la repetición de un determinado rasgo en relación con su valor significante, sin esperar una manifestación verbal como reduplicación paralela por parte de quien lo realizó. En esto

consiste el hecho de respetar la semiótica propia de cada modalidad de producción por parte del niño, quién a partir de sus particularidades clínicas, teniendo en cuenta que se encuentra en vías de constitución, encontrará, a partir de distintos materiales y a través de diversos lenguajes, sus modos de decir.

La autora diferencia la asociación libre de la asociación verbal y plantea que muchos autores las confunden, del mismo modo que suelen confundir el juego con el lenguaje, reduciéndolo a este. El jugar, el graficar y el modelar son modos de la asociación libre, pero es importante no reducirlos al lenguaje. Mediante este gesto la autora denuncia el fonocentrismo y plantea que es del orden del prejuicio otorgarle al lenguaje una mayor importancia y claridad respecto del dibujo, el juego o cualquier otra manifestación simbólica. Se trataría, entonces, de ir a contramano de la resistencia de muchos analistas y de teóricos del psicoanálisis para reivindicar la clínica psicoanalítica con niños como un “campo de dispersiones” —noción de Foucault (1999)—, donde hablar, jugar, graficar, modelar y otras manifestaciones del sujeto coexistan y converjan de manera entramada, no determinadas por ningún centro. Según Rodolfo (2006):

El lenguaje verbal se sostiene en la doble articulación y en la oposición entre lengua y habla, categorías estas a las que aquellas otras prácticas no se pliegan. Por su parte, los elementos de escritura de un grafismo tienen su propio espesor, que no guarda una correlación biunívoca con los elementos discretos del lenguaje; los actos mismos del juego, sus operaciones espaciales, sus mímicas no tienen puentes lineales ni una configuración en armonía preestablecida con la de aquél; el volumen, la tercera dimensión característica del modelado, los hundimientos de la forma en las vicisitudes del relieve, nos plantean interrogantes continuos que de ninguna manera se saldan con una mera reducción a lo verbal. Es decir, ninguna de estas semiosis es traducible por entero a lo verbal y por eso mismo no puede ser entendida en sus especificidades más recónditas valiéndose de aquél como referente privilegiado. (p. 33)

La autora (2006) propone la idea de que se vuelve necesario, en la clínica con niños, encontrar las especificidades de cada sistema semiótico, sus convergencias y divergencias con los otros para que no caigan en una homogeneización empobrecedora. No solo las orejas, sino también otros canales del analista, deberán estar abiertos y disponibles a la emergencia de las representaciones inconcientes, que no necesariamente tienen por qué adquirir ropajes verbales: “Para descubrir, por ejemplo, el sentido del juego del carretel, Freud tuvo que abrir bien los ojos” (p. 45). En este sentido, Rodolfo

plantea que en esta clínica no todo es *lenguaje* (verbal) ni todo es *escucha*, y sostiene que la centralización en la escucha y la palabra opera como un obstáculo epistemológico muy importante en el psicoanálisis.

Aquí es donde podría plantearse, siguiendo las ideas de esta autora, que en la clínica psicoanalítica con niños de lo que se trata es de la emergencia, del lado del niño, de distintos modos de *escritura* a través de diversas materialidades significantes y, del lado del analista, de la *lectura* de esos modos de *escribir*, además de esos *textos* escritos por el niño mediante el jugar, el dibujar, el modelar, etc.

Es de este modo que Marisa Rodulfo (2006) plantea que es necesario trabajar el dibujo sin reducirlo al contexto, a las asociaciones verbales del niño, a una simbólica establecida (refiriéndose en este punto a las teorizaciones de Melanie Klein) o a lo transferencial. Es posible concluir el planteo de la autora con esta cita:

El analista debe desarrollar una mirada capaz de aprehender lo figural en su especificidad, “hacer el ojo” como puede decirse en términos pictóricos, frecuentar los dibujos, sumergirse en ellos, empezar a respetarlos como textos, familiarizarse con sus particularidades y no echarles una ojeada y pedir socorro a las asociaciones verbales.(...)

Querer reducir esos elementos específicamente figurales a lo verbal es como pretender narrar sin resto un cuadro de Goya o de Picasso. Los elementos figurales solo pueden penetrarse con criterios conceptuales formados en lo figural.

Mi primera operación ha de ser respetar el *hecho* de la figurabilidad, tomar partido por la autonomía semiótica del grafismo frente a la subordinación de este último a lo verbal. (...)

Por otra parte, en términos contemporáneos, es estéril la contraposición entre la imagen y la palabra, y resulta más abarcativo, más riguroso y más capaz de responder a las complejidades de la clínica considerar las especificidades de lo figural y de lo verbal, siguiendo a Derrida, como elementos diferenciales en un campo de escritura heterogéneo y polimorfo, donde los trazos y las puntuaciones de lo figural pertenecen por legítimo derecho a la archiescritura, tanto como los trazos y puntuaciones de la escritura fonética. No son menos escritura, ni una escritura de segundo orden, ni son un “imaginario” que solo un “simbólico” lingüístico podría explicar. Lo figural *piensa por su propia cuenta* como lo atestiguan, a lo largo del tiempo, la pintura, el montaje cinematográfico, la sintaxis de las máscaras en las comunidades primitivas. (pp. 58-60)

A partir de lo desarrollado hasta el momento, queda claro el planteo de la autora, el cual postula una resistencia a una tendencia general fonocentrista, que reduce el dibujo a la palabra, y sostiene a lo figural como un campo semiótico específico no dependiente del campo verbal.

Ahora bien, la pregunta que surge aquí es qué sucede con las intervenciones del analista en el marco del trabajo clínico con niños. El planteo implica no interpretar el dibujo desde la palabra, es decir, no “traducir” lo pictórico a lo lingüístico, sino interpretar el dibujo desde su mismo campo semiótico figurativo. En este sentido, el interrogante que emerge es: ¿la intervención del analista también debe quedar por fuera del marco lingüístico o verbal? El analista *lee* (lectura que excede a la escucha) el *texto* figural, en este caso el dibujo, y en esa lectura produce ciertas hipótesis respecto de las representaciones inconcientes o de ciertas modalidades psíquicas presentes en el niño. ¿Qué sucede luego? ¿En qué campo semiótico se maneja el analista para su intervención? ¿Para intervenir permanece en el campo de lo figural o eso que leyó se pone de alguna manera en palabras?

La corporalidad

Un tercer campo semiótico que podría situarse en el marco de este trabajo es el de la corporalidad. Un autor que en sus producciones se ha interrogado acerca de la relación del cuerpo y sus movimientos con el lenguaje es Esteban Levin (2011), quien en su libro *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje* plantea que el lenguaje preexiste y constituye al cuerpo, las posturas, el movimiento, el tono y los gestos. Desde la clínica de la psicomotricidad, pero sostenida desde un marco psicoanalítico, el autor propone que en el ser humano el cuerpo es discursivo y que el acto psicomotor es un acto de lenguaje. Al interrogarse acerca de la relación entre la materialidad “no verbal”, que en este caso sería el cuerpo y sus movimientos, gestos, tonalidad, etc., y el lenguaje, Levin plantea que es un error plantear un “lenguaje del cuerpo”, ya que en el campo humano el lenguaje del cuerpo es la pura acción, la no legalidad, la no inclusión en lo simbólico. Tomando como caso lo que los psicomotricistas llaman “diálogo tónico”, factor esencial entre la madre y el niño, Levin sostiene que primero es necesario situar el diálogo y después el tono, ya que el diálogo no se genera a partir del tono, sino que sucede al revés: “Porque hay diálogo, pero en tanto lenguaje, decires, diferencias, discurso, se genera en ese puro tono muscular algo del orden de lo humano, de la

articulación discursiva, de la ligazón representacional” (p. 27). El dialogar no sería, entonces, una cualidad natural e innata del tono muscular o del cuerpo, sino que es gracias a la legalidad del lenguaje que los movimientos del cuerpo se transforman en gestos. Esto sucede porque en ese contacto dialógico hay un otro con un lenguaje y con un deseo. El autor propone:

El tono muscular humano, como el cuerpo, están tomados por el lenguaje. Por lo tanto, lo que hay que considerar es cómo se articulan en un decir, cómo este genera metáforas y metonimias que se “dan a ver” en la acción, en el gesto, en el cuerpo. Cómo entonces el lenguaje esquematiza y se hinca en el cuerpo. Así podemos responder a la pregunta: ¿el lenguaje del cuerpo o el cuerpo en el lenguaje?

El lenguaje del cuerpo implica suponer que hay un lenguaje que pertenece al cuerpo y otro que no es del cuerpo, este sería el de la palabra (esta concepción corresponde a la mayoría de las técnicas corporalistas). Por lo tanto habría dos lenguajes, o muchos más: el lenguaje del tono muscular, el lenguaje de las posturas, el lenguaje de las actitudes, el lenguaje de la columna vertebral, el lenguaje de la lengua, etcétera.

Así tendríamos tantos lenguajes como quisiéramos imaginar (tantos como partes tiene el cuerpo), pero donde el acento no estaría en la estructura del lenguaje, sino en la acción misma, en el tono mismo, en el gesto mismo, en definitiva en el cuerpo mismo. Además desde estas posturas, el lenguaje sería una parte del cuerpo, o una función que se adquiere, o solamente un modo de expresión más, o una forma de vínculo, de comunicación.

Consideramos que el lenguaje no es del cuerpo, este por sí solo es pura acción corporal. No tiene ley simbólica y por lo tanto no hay allí un sujeto. No es el cuerpo quien habla sino el sujeto a través de sus movimientos y su cuerpo.

Son las leyes del lenguaje, que no son otras que las del inconsciente, las que determinan al sujeto humano, y por ende a su cuerpo. (p. 73)

En este sentido, el autor ubica al lenguaje como estructura constituyente y al discurso corporal como parte de ese lenguaje pensado como estructura en el que opera el inconsciente del sujeto. Así, sostiene que hablar de lenguaje no verbal es una falacia: “no hay lenguaje sin verbo, sin metáforas, sin fallidos, sin lapsus, sin encadenamientos, en un sistema lingüístico” (p. 84).

En el marco de la práctica clínica, Levin plantea que pensar en la existencia de un lenguaje del cuerpo implicaría tomar los gestos del sujeto como signos que habría que traducir a partir de un diccionario gestual, postural y corporal. Por el contrario, el

autor plantea que el único lugar desde el cual se puede leer al sujeto que se “da a ver” en su cuerpo es la transferencia. De este modo, Levin propone leer al gesto no como un signo, el cual, tal como lo propuso Saussure, implicaría que un significante esté unido indisolublemente a un significado, sino como un significante. En este sentido, toma el legado lacaniano y propone leer los gestos como significantes que se definen por oposición, diferencia y articulación con otros. De este modo, se pierde el significado pensado solo en términos de univocidad. Desde esta perspectiva, un gesto puede adquirir cualquier significado, pero se inscribirá a posteriori: el sentido del gesto, que nunca es unívoco, dependerá entonces de cómo se articule con los gestos siguientes, es decir, de cómo se ordene en la serie significativa del sujeto al encadenarse en los ejes discursivos sincrónico-metafórico y diacrónico-metonímico.

Para cerrar este planteo acerca del posicionamiento teórico-clínico en relación con el cuerpo, sus gestos y movimientos, y sus relaciones con el lenguaje, Levin (2011) afirma:

Podemos situar a aquellos que consideran al gesto en una relación unívoca y arbitraria, con un significado, con un concepto, donde lo preponderante del análisis pasa por el significado que el terapeuta atribuye al gesto (es lo que afirmamos antes acerca del diccionario corporal y gestual).

En esta línea se consideran las sesiones como textos pequeños que serán luego analizados por un semiótico para encontrar el verdadero significado objetivo y profundo de la sesión. “El semiótico buscará relaciones de significación inmanentes al texto de la sesión, pero en absoluto relaciones entre este texto y referentes externos (historia afectiva, social del sujeto).”

De este modo, basan su trabajo en una relación de confianza y empatía tónica con el paciente, intentan reemplazar el diccionario gestual recurriendo a un saber objetivo dado por el análisis semiótico, desconociendo todo fenómeno transferencial.

Lo que estamos planteando es radicalmente diferente: lo que no podemos perder de vista es el sujeto que consulta, su deseo, su cuerpo que discurre, que habla, que se mueve en una situación transferencial; gestos y cuerpo discursivo y simbólico. (p. 106)

En función de concluir el presente capítulo, puede decirse que es posible leer importantes diferencias entre los planteos de los autores trabajados respecto de la relación entre el material “no verbal” (el juego, el grafismo, el cuerpo y sus movimientos) y el lenguaje.

Ciertos autores proponen una relación de preponderancia del lenguaje verbal respecto del resto de los lenguajes, planteando que para que el juego, el dibujo o los movimientos corporales tengan valor significativo deben pasar por la palabra, es decir, deben volverse palabra. Algunos incluso plantean que no es posible hablar de “diferentes lenguajes”, sino que el único lenguaje es el de la palabra, el cual significa, da sentido y vuelve legible cualquier otra materialidad.

Por el contrario, otros autores denuncian este gesto que ubica al lenguaje verbal por encima del resto de los lenguajes y proponen una posición que reconoce una verdadera pluralidad y autonomía de los sistemas semióticos. Plantean que cada lenguaje construye sus propias legalidades y lógicas de sentidos, a la vez que estas no son posibles de traducirse ni superponerse unas a otras.

Con el objetivo de intentar deslindar esta problemática, se abordarán en el siguiente capítulo algunos planteos teóricos provenientes de la lingüística y la semiótica o semiología, que apuntan a poner en tensión los desarrollos hasta aquí trabajados para lograr construir algunas respuestas a las preguntas que se han ido planteando.

2. EL LEER DEL ANALISTA QUE TRABAJA CON NIÑOS

En el presente apartado se desplegarán algunas preguntas que fueron planteadas como ejes de este trabajo de tesis: ¿desde dónde interpreta el analista que trabaja con niños? ¿Qué implica esa interpretación? ¿El analista escucha al niño? ¿Escucha o lee? ¿Lee lo que hace, lo que muestra y lo que dice el niño? Si lo lee, ¿qué implica esa lectura, en clínica psicoanalítica con niños? Con el fin de emprender un intento de respuesta a estas preguntas, se abordarán ciertos planteos provenientes de la lingüística y la semiótica o semiología.

Antes de ello, se torna necesario en este punto señalar las diferencias entre semiótica y semiología, debido a que suelen utilizarse indistintamente para hacer referencia a la ciencia que se ocupa de estudiar los signos. Sin embargo, existen entre estas dos nociones diferencias históricas. Paolo Fabbri realiza una apreciación con respecto a la distinción entre semiótica y semiología, y propone un origen bicéfalo de la disciplina. En relación a la propuesta de Fabbri, Ma. Fernanda Fignoni (2016), sostiene:

Propone pensar que el origen de la semiótica es bicéfalo porque, a diferencia de otras ciencias, ha tenido dos padres fundadores, que en un mismo momento histórico escriben acerca de la sistematización de los signos, aunque con diferentes perspectivas teóricas: por un lado, la semiología de Saussure (Ginebra 1857-1913) que Barthes continúa, y por otro lado, la semiótica de Peirce (Estados Unidos 1839-1914), línea a la que Eco abona. Si queremos definir el objeto de esta ciencia, nos encontraremos, como ocurre con otras ciencias, con una heterogeneidad conceptual aun dentro de la misma disciplina (p. 2).

De este modo, Saussure inaugura el camino semiológico que hará hincapié en el estudio de los sistemas de signos, con énfasis en la noción de *sistema*, y entenderá al signo como una entidad diádica, formada por significado y significante. Asimismo, el ginebrino destaca la primacía del lenguaje verbal por sobre los demás sistemas de signos. Por otro lado, Peirce pretende, desde una concepción triádica del signo, organizar un álgebra universal, a partir de la clasificación y jerarquización de los signos, sin otorgarle predominio al lenguaje verbal.

Para comenzar con el despliegue de las problemáticas planteadas, se acudirá en primera instancia a Saussure (2005), quien, al momento de definir la lingüística como disciplina científica, planteará que esta, la cual estudiará el sistema de la lengua y el signo lingüístico, asumirá su estatuto de ciencia solo por pertenecer a una ciencia más

general (la semiología), que se encargará de estudiar los sistemas de signos en el seno de la vida social:

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc. Solo que es el más importante de todos esos sistemas.

Se puede, pues, concebir *una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social*. Tal ciencia sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general. Nosotros la llamaremos *semiología* (del griego *semeion* “signo”). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan. Puesto que todavía no existe, no se puede decir qué es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia, y su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que una parte de esta ciencia general. Las leyes que la semiología descubra serán aplicables a la lingüística, y así es como la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos.

Al psicólogo toca determinar el puesto exacto de la semiología; tarea del lingüista es definir qué es lo que hace de la lengua un sistema especial en el conjunto de los hechos semiológicos. (...) si por vez primera hemos podido asignar a la lingüística un puesto entre las ciencias es por haberla incluido en la semiología. (pp. 66-67, énfasis del original)

De esto modo quedan fijadas las bases para la construcción de la disciplina que se ocupará de estudiar todos los sistemas de signos que hacen a la cultura humana, cuyo estudio quedará, según Saussure, en manos de los psicólogos.

Algunos años más tarde, Roland Barthes (2009), tomando un hilo del legado saussureano en relación a la creación de la semiología como ciencia, plantea que un automóvil, un gesto, una película, una pieza de moda o una imagen publicitaria, es decir, objetos diferentes y aparentemente heterogéneos entre sí, tienen algo en común: todos son signos, por ende, todos significan. Al encontrarse por la vida con estos objetos, el sujeto humano les aplica, sin ser conciente de ello, una actividad, que consiste en una cierta lectura:

El hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo. Lee, ante todo y sobre todo, imágenes, gestos, comportamientos: ese automóvil me comunica el status social de su propietario, esa indumentaria me dice con exactitud la dosis de

conformismo, o de excentricidad, de su portador; ese aperitivo (whisky, *pernod* o vino blanco), el estilo de mi anfitrión. Aun cuando se trata de un texto escrito, siempre nos es dado leer un segundo mensaje entre líneas del primero: si leo en grandes titulares: “Pablo VI tiene miedo”, eso quiere decir también: “Si usted lee lo que sigue, sabrá por qué”. (p. 293)

Barthes considera la semiología como una ciencia de los mensajes sociales y culturales. Todo lo que rodea al humano y es percibido por este se transforma en signo, es decir, significa y adquiere un sentido que excede la función primera de ese objeto, imagen, gesto, etc. Así, el mundo está lleno de signos, pero no son simples ni claros; por el contrario, conllevan una complejidad y sutileza, que implica que para comprender su sentido haya que descifrarlos. Barthes piensa la lectura como una actividad permanente que los hombres realizan sobre lo que perciben, la cual supone una constante lucha contra la inocencia de los objetos, las imágenes y las palabras. Propone como tarea del semiólogo el estudio de las operaciones mediante las cuales los objetos, imágenes, gestos, comportamientos, etc. se impregnan de esos segundos sentidos. Estas operaciones sacuden incesantemente la observación para comprender su hechura y adentrarse en la “cocina del sentido” (p. 294).

Cuando Barthes escribe, plantea la labor del semiólogo como un proyecto a construir. Por este motivo, el autor propone utilizar los recursos de la lingüística, ya que esta sí llevaba varios años de conformación, por ende, contaba con un corpus teórico bastante más sólido. Así, la semiología aparecería como una disciplina similar, al menos en su aspecto metodológico, a la lingüística, ya que se utilizarían los recursos teóricos y metodológicos de esta para abordar y estudiar objetos no lingüísticos de aquella.

De este modo, cualquier materialidad —de naturaleza lingüística o no lingüística— puede ser analizada semiológicamente a partir categorías provenientes de la lingüística. Así, se proponen como conceptos claves de la semiología barthesiana la denotación y la connotación, operaciones a través de las cuales el sujeto *lee* aquellos sentidos que aparecen en cualquier objeto, imagen o construcción cultural.

Se vuelve necesario hacer referencia en este punto al lingüista danés Louis Hjelmslev, de quien Barthes toma las categorías de denotación y connotación. Hjelmslev plantea, del mismo modo que Saussure, al signo como una entidad diádica, es decir, la unión entre una expresión y un contenido. Define el signo como una función de signo y hace énfasis en la conexión y la interdependencia entre estos dos planos. En

los términos de Hjelmslev, la expresión y el contenido son los dos funtivos de la función de signo. Esta es por sí misma una solidaridad. Expresión y contenido son solidarios y se presuponen necesariamente: una expresión solo es expresión en virtud de que es expresión de un contenido, y un contenido solo es contenido en virtud de que es contenido de una expresión. Asimismo, Hjelmslev propone una tipología de lenguajes: una semiótica denotativa y una semiótica connotativa. La denotación implica una expresión que se refiere a un contenido:

Expresión / Contenido

En cambio, la connotación refiere al hecho de que la expresión y el contenido, unidos, se convierten en otra expresión que se refiere a otro contenido:

Expresión / Contenido.

Exp./Cont.

Retornando a Barthes (2009), este sostiene que cualquier materialidad puede pensarse como un sistema de signos que porta dos mensajes. En primer lugar, un mensaje denotado que implica un sentido literal, el cual meramente hay que traducir, además de una relación clara y biunívoca entre significados y significantes. En segundo lugar, un mensaje connotado que implica uno o varios segundos sentidos, extensivos al primero, en el cual los significantes de connotación, a los que Barthes llama connotadores, están constituidos por signos —significantes y significados reunidos— del sistema denotado. De este modo, el sentido connotado posee un carácter general, global y difuso; se trata de un carácter ideológico, que se encuentra determinado por la historia y la cultura. El significante del segundo mensaje está formado por el primer mensaje en su integridad, por lo que se dice que el segundo mensaje connota el primero, de simple denotación. Asimismo, el mensaje connotado se encuentra naturalizado por el mensaje denotado que lo vehiculiza.

El autor plantea que este fenómeno de connotación tiene una gran importancia y se encuentra ligado estrechamente a la comunicación de masas: aparece en los mensajes publicitarios, al leer el diario, en el cine, al mirar la televisión, escuchar la radio y recorrer con la mirada los envases de los productos que se compran. En estos casos no se percibe otra cosa que mensajes connotados. De este modo, Barthes propone como tarea del semiólogo estudiar esa “misteriosa operación” (p. 295) mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo sentido, difuso e ideológico al que llama

sentido connotado. Para emprender este estudio, plantea que es necesario hacerlo con todos los recursos de la lingüística.

Puede verse en este planteo barthesiano un gesto original, ya que piensa que cualquier materialidad significa, es decir, cualquier entidad —sea o no de naturaleza lingüística o verbal— posee un sentido doble, lo cual implica, por un lado, un sentido denotado, literal; y, por el otro, un sentido connotado, difuso, que es necesario comprender a partir de operaciones de lectura muy distintas a las necesarias para percibir el sentido denotado.

Ahora bien, si se utilizan los recursos de la lingüística para llevar a cabo este planteo, pareciera que todas las entidades tienen una composición y lógica similares: una palabra, un titular de un diario, una fotografía, un menú de comidas son entidades heteróclitas, pero que se comportarían de un modo similar al transmitir los mismos mensajes denotados y connotados, lo cual hace necesaria, para el sujeto humano, la misma operación de lectura, sea cual sea la materialidad que se lea.

Las preguntas que aquí surgen son: si consideramos que toda materialidad puede pensarse en términos de sistemas de signos, ¿todos los signos se comportan iguales? ¿Todos transmiten sentidos denotados y sentidos connotados? ¿Leemos de la misma forma un signo icónico, un signo lingüístico o un signo musical?

La relación de la lengua con el resto de los sistemas semióticos

A fin de responder las preguntas planteadas hasta ahora, se vuelve necesario analizar la relación existente entre los diferentes sistemas de signos que conforman la cultura. Resulta menester acudir a Benveniste (2004), quien en su texto “Semiología de la lengua”, analiza las características generales y comunes de todos los sistemas semiológicos:

El carácter común a todos los sistemas y el criterio de su pertenencia a la semiología es su propiedad de significar o SIGNIFICANCIA, y su composición en unidades de significancia o SIGNOS. Es cosa ahora de describir sus caracteres distintivos. Un sistema semiológico se caracteriza: 1) por su modo de operación, 2) por su dominio de validez, 3) por la naturaleza y el número de sus signos, 4) por su tipo de funcionamiento.

(...) podemos deslindar dos principios que afectan a las relaciones entre sistemas semióticos.

El primer principio puede ser enunciado como el PRINCIPIO DE NO REDUNDANCIA entre sistemas. No hay “sinonimia” entre sistemas semióticos; no puede “decirse la misma cosa” mediante la palabra y la música, que son sistemas de fundamento diferente.

Esto equivale a decir que dos sistemas semióticos de diferente tipo no pueden ser mutuamente convertibles. (...) Así, la no convertibilidad entre sistemas de bases diferentes es la razón de la no redundancia en el universo de los sistemas de signos. El hombre no dispone de varios sistemas distintos para el MISMO NEXO de significación (...)

De este principio se desprende otro que lo completa.

Dos sistemas pueden tener un mismo signo en común sin que resulte sinonimia ni redundancia, o sea que la identidad sustancial de un signo no cuenta, solo su diferencia funcional. El rojo del sistema binario de señales de tránsito no tiene nada en común con el rojo de la bandera tricolor, ni el blanco de esta con el blanco del luto en China. El valor de un signo se define solamente en el sistema que lo integra. No hay signo transistemático. (pp. 56-57)

Vemos así cómo Benveniste plantea que los sistemas semiológicos no son traducibles: no hay posibilidad de traducir el sentido producido en el marco de un sistema a otro de naturaleza diferente. Sin embargo, aclara que esto no significa que los sistemas semiológicos sean mundos cerrados o que no haya entre ellos ningún tipo de conexión. Propone que entre estos sistemas semióticos hay justamente una relación semiótica: todos forman parte del mismo sistema —la cultura—, en el cual se relacionan entre sí. Un tipo de relación entre sistemas planteado por Benveniste es la de *interpretancia*. Allí la lengua ocupa un lugar particular y preponderante, ya que esta resulta ser la interpretante del resto de los sistemas semióticos e, incluso, de sí misma:

La relación semiótica entre sistemas se enunciará entonces como un nexo ente SISTEMA INTERPRETANTE y SISTEMA INTERPRETADO. Es la que poseemos en gran escala entre los signos de la lengua y los de la sociedad: los signos de la sociedad pueden ser íntegramente interpretados por los de la lengua, no a la inversa. De suerte que la lengua será el interpretante de la sociedad.

(...) Se advierte ya en esta relación una disimetría fundamental, y puede uno remontarse a la causa primera de esta no reversibilidad: es que la lengua ocupa una situación particular en el universo de los sistemas de signos. (pp. 57-58)

De este modo Benveniste ubica a la lengua en una situación privilegiada respecto del resto de los sistemas semiológicos y plantea que esto se debe a que la lengua porta una manera de significar específica y exclusiva a ella misma, no compartida por ningún otro sistema, a saber, la lengua está investida de una doble significancia. Esto implica que la lengua combina dos modos distintos de significar: un modo semiótico y un modo semántico. El modo semiótico refiere al modo de significancia basado en el signo lingüístico como unidad: el signo es idéntico a sí mismo y distinto a los demás. En este sentido, el signo es signo porque es reconocido como tal por el conjunto de los miembros de la comunidad lingüística y evoca en cada uno, de un modo general, las mismas asociaciones y oposiciones. Por otro lado, el modo semántico refiere a un modo de significar engendrado por el discurso, el cual se identifica con el mundo de la enunciación. Según el lingüista, lo semántico no implica el reconocimiento del signo, como en el caso de lo semiótico, sino la comprensión de un discurso, un sentido global y la significación de un enunciado nuevo:

La lengua es el único sistema cuya significancia se articula así, en dos dimensiones. Los demás sistemas tienen una significancia unidimensional: o semiótica (gestos de cortesía, *mudras*), sin semántica; o semántica (expresiones artísticas), sin semiótica. El privilegio de la lengua es portar al mismo tiempo la significancia de los signos y la significancia de la enunciación. De ahí proviene su poder mayor, el de crear un nuevo nivel de enunciación, donde se vuelve posible decir cosas significantes acerca de la significancia. Es en esta facultad metalingüística donde encontramos el origen de la relación de interpretancia merced a la cual la lengua engloba los otros sistemas. (p. 68)

Así, el autor ubica en la lengua esta doble significancia que la hace privilegiada, al otorgarle el papel de interpretante de cualquier sistema semiológico, incluso de ella misma.

Ahora bien, podría plantearse la pregunta acerca de si estos dos modos de significancia que piensa Benveniste para la lengua podrían relacionarse con los conceptos de denotación y connotación que propone Barthes para cualquier materialidad significativa. Si lo denotado implica un mensaje reconocido por la relación biunívoca

entre significados y significantes, entonces podría acercarse conceptualmente a la lógica de lo semiótico, que remite a la significancia basada en la identificación de los signos lingüísticos en su identidad y diferencia con los otros signos del mismo sistema. Por su parte, lo connotado, que implica una lectura de los segundos sentidos que se superponen a ese primer sentido denotado —sentidos globales, ideológicos, para cuya comprensión se necesita de cierto saber cultural—, podría acercarse a la lógica de lo semántico, que remite a un modo discursivo de significar, lo cual conlleva a la comprensión de un sentido nuevo engendrado por cada nueva instancia de enunciación. De este modo, podrían organizarse dos lógicas diferentes a partir de los pares: denotación (Barthes) — lo semiótico (Benveniste), por un lado, y connotación (Barthes) — lo semántico (Benveniste), por otro.

La diferencia entre los planteos de Barthes y Benveniste reside en que este último plantea que la propiedad de significar semiótica y semánticamente se encuentra exclusivamente en la lengua. El resto de los sistemas semiológicos tiene solo una de estas propiedades, es decir, solo significancia semiótica o solo significancia semántica. En cambio, Barthes plantea que cualquier materialidad de cualquier naturaleza, siempre dentro de un contexto cultural, transmite mensajes denotados y connotados. No solo las palabras y discursos transmiten mensajes, sino también cualquier imagen, fotografía, pieza de arte, vestimenta, etc.⁴ Esta diferencia resulta clave para este trabajo de tesis, debido a que analizarla posibilitará un acercamiento más preciso a la comprensión del trabajo del analista de niños, quien se encuentra a diario con una multiplicidad de materialidades semióticas que deberá interpretar y en relación a ello intervenir.

Así, tal como se planteó anteriormente, la clínica psicoanalítica con niños implica un campo semiótico en el que convergen múltiples sistemas de signos o lenguajes: el del cuerpo y sus movimientos, el de la organización espacial —el consultorio, sus espacios y la disposición de los objetos—, el del juego, el del dibujo, el del modelado y el de la palabra. Los interrogantes que surgen aquí son si cada uno de estos sistemas semiológicos genera por sí mismo, por supuesto que siempre desde la subjetividad del niño que opera con ellos, mensajes cuyos sentidos el analista percibirá y comprenderá a partir de la interpretación que realizará respetando el sistema desde el

⁴ Si bien se marca en este punto una diferencia, esta no implica que Barthes destierre la lengua o la lingüística del estudio semiológico. Por el contrario, tal como fue planteado, Barthes toma a la lingüística como modelo de la semiología y, a diferencia de lo que propuso Saussure en relación con que la lingüística sería un parte de una ciencia más general —semiología—, postula que es la semiología la disciplina que formaría parte de la lingüística.

cual se transmiten, o si, para interpretar el juego, el dibujo, el gesto o un movimiento del niño, se precisa de la lengua. ¿Es desde la lengua que el analista interpreta lo que el niño muestra a través de otros lenguajes? Si fuera así, se estaría respetando el precepto semiológico de Benveniste, según el cual la lengua puede interpretar cualquier otro sistema semiótico, incluso ella misma.

En su libro póstumo *Últimas lecciones. Collège de France. 1968-1969*, Benveniste (2014) despliega el planteo recientemente referido. Allí sostiene que hay algunos sistemas semiológicos que se encuentran fundados sobre un orden propio, por ejemplo, la música, cuya lógica y sentido no pueden transponerse ni responder por otra cosa que no sea ella misma:

Ningún tipo de correlación posible entre las unidades de este universo y las de otro sistema semiológico. Una unidad musical es significativa tan solo en función de una convención interna. Así, el “la” o el “do” pueden ser admitidos como unidades. El sistema se debe a su propia interpretación, sin correlación posible con un sistema de referencia. (p. 96)

Ahora bien, diferente es el caso, por ejemplo, de la *representación por imágenes*, en el que la palabra sí interviene. Así, plantea que es necesario respetar una distinción de base entre sistemas semiológicos. Existirían aquellos que se incluyen a sí mismos, es decir, que son autónomos, y aquellos que necesitan un interpretante. La pregunta que puede situarse aquí es en cuáles de estos podrían ubicarse los sistemas semiológicos que hacen a la clínica psicoanalítica con niños. ¿Serían sistemas que pueden valerse e interpretarse por sí mismos o sistemas que necesitan indefectiblemente de la interpretación de la lengua?

Para continuar deshilvanando la problemática situada, se recurrirá en este punto a los planteos de Julia Kristeva (1988), quien sostiene que la semiótica se ha encontrado en sus inicios obstaculizada por sus relaciones de dependencia epistemológica con la lingüística. Sin embargo, plantea que, a partir de los múltiples interrogantes que atraviesan el seno de la semiótica como ciencia, el lenguaje estudiado por la lingüística se vuelve cuestionable y es necesario revisarlo tanto como en su concepción fundamental como en su organización. En palabras de la autora: “el lenguaje de la comunicación directa descrito por la lingüística aparece cada vez más como *uno* de los

sistemas significantes que se producen y se practican en tanto que *lenguaje*—palabra que deberíamos escribir, de ahora en adelante, en plural” (p. 267, énfasis del original). Kristeva plantea que existen diversos sistemas significantes que se construyen sin partir del modelo de la lengua, ya que son independientes de ella. Analiza, por ejemplo, el lenguaje de los gestos, el lenguaje musical, el lenguaje visible de la pintura, la fotografía y el cine. Los considera lenguajes debido a que transmiten mensajes entre emisores y destinatarios a partir de códigos específicos —sistemas de signos articulados según diferentes tipos de sintaxis— que no obedecen a las reglas de construcción del lenguaje verbal codificado por la gramática.

Respecto de la gestualidad, Kristeva plantea que, si bien resulta obvio que esta implica un sistema de comunicación transmisor de mensajes —un lenguaje o sistema signifiante—, todavía no se han conseguido precisar ciertos elementos que la componen, como la determinación de sus unidades mínimas, la naturaleza del signo gestual, la relación del gesto y la palabra cuando se encuentran unidos, etc. Luego de historizar el interés que se ha tenido a lo largo de los siglos por el estudio del lenguaje gestual, la autora ubica a la kinésica americana como la concepción actual dominante del estudio de la gestualidad, y plantea, en ese marco, al gesto como un acto comunicativo autónomo e irreductible al lenguaje verbal. A partir del análisis procedimental del comportamiento gestual, la kinésica se propone como una ciencia de las praxis complejas, dedicada a estudiar en profundidad el lenguaje de los gestos.

Kristeva analiza, por otro lado, los estudios sobre el lenguaje musical. En relación con este, plantea que quienes se han dedicado a definir una semiótica de la música, considerándola un sistema signifiante, han propuesto conceptos tales como los de lenguaje musical, semántica, morfología y sintaxis de la música. Argumenta que las similitudes entre los sistemas musical y verbal son considerables: ambos recurren al mismo material —el sonido—, actúan sobre los mismos órganos receptores, poseen sistemas de escritura y se organizan según un principio de diferencia fónica entre sus componentes. Sin embargo, esta diferencia es de distinto orden en la música y el lenguaje verbal: el segundo se organiza en torno a oposiciones binarias fonéticas, mientras que el primero opera a partir de diferencias arbitrarias y culturales entre valores vocales distintos, es decir, las notas musicales. Asimismo, esta diferencia se enlaza a otra que es fundamental: puede decirse que la función primordial del lenguaje verbal es la de comunicar y transmitir un sentido, función que no aparece en la música. Si bien sí puede decirse que el lenguaje musical funciona transmitiendo “mensajes”

entre un emisor y un destinatario, no puede afirmarse que comunica un sentido preciso. En este sentido, la música implica una combinatoria de elementos diferenciales, que evocan un sistema algebraico, no un discurso. Así, lo que el destinatario entienda a partir de tal combinación y perciba como, por ejemplo, un mensaje emotivo, patriótico, etc., quedará del lado no de un sentido implícito en el mensaje, sino de una interpretación subjetiva generada dentro de los marcos de un sistema cultural. Kristeva plantea, entonces, que si bien la música consiste en un sistema de diferencias, no puede decirse que sea un sistema de signos, ya que los elementos que lo constituyen no tienen significado. En relación a esto, la autora cita al compositor ruso Igor Stravinsky:

Considero que la música, por su esencia, no puede nunca *expresar* nada: un sentimiento, una actitud, un estudio psicológico, un fenómeno de la naturaleza, etc. La *expresión* no ha sido jamás la propiedad inmanente de la música... El fenómeno de la música no viene dado con el único fin de instituir un orden de las cosas. Para ser realizado, exige entonces necesaria y únicamente una construcción. Una vez hecha la construcción, y alcanzado el orden, todo está dicho. Resultaría vano buscar y entender en ello otra cosa. (p. 280)

De esta manera, la autora postula que la música consiste en un sistema de diferencias que no *quiere* decir, al contrario de lo que ocurre con el lenguaje verbal. En este sentido la música evidencia una problemática que bloquea la semiótica y conlleva un replanteo de la omnivalencia del signo y del sentido. Ahora bien, ante esta particularidad, Kristeva se pregunta qué podría aportar la semiótica en relación con el sistema musical. Por un lado, plantea que podría estudiar la organización formal de los textos musicales y, por el otro, constituir un código común, es decir, una “lengua musical común” de una época o una cultura. Así, la comunicabilidad de un texto musical enraizará en su acercamiento o alejamiento respecto del código musical hegemónico de la época, obteniendo cada texto musical mayores o menores chances de circular socialmente acorde a cómo se relacione con éste.

Otro lenguaje cuyo análisis semiótico aborda Kristeva en el mismo texto es la pintura. Diversos estudiosos antes que ella han concebido a la pintura como una estructura con entidades y reglas propias. También han definido el signo pictórico, al que suelen llamar *signo icónico* y, analizan al cuadro en los términos de un texto. En la modernidad, se comenzó a pensar la pintura y la escultura desde una concepción

diferente de la tradicional, que concebía al cuadro como una representación de lo real, es decir, como una obra que permitía contar o traducir un hecho. De este modo, la *pintura* —concebida como proceso, en oposición al término tradicional *cuadro*, pensado en términos de estructura cerrada— ya no implica una representación, sino una construcción sobre la que se apoya una constelación de diversos textos que se cortan entre sí y convergen en una lectura del cuadro, la cual se vuelve inagotable. Ya no se estudia a la pintura como representación, sino como un proceso de producción:

Es decir, que la pintura es ahora un proceso de producción que no representa a ningún signo ni sentido, sino más bien la posibilidad de elaborar, a partir de un código limitado (pocas formas, algunas oposiciones de colores, las relaciones de una determinada forma con un determinado color) un proceso significativo que analice los componentes de lo que pudo darse en el origen en cuanto que bases de la representación. Es así como la *pintura* (moderna) acalla al lenguaje verbal, el cual solía unirse al *cuadro* (clásico) que quería ser *representación*. Delante de una pintura, los fantasmas cesan, la palabra se apaga. (pp. 284-285)

Por su parte, la fotografía y el cine también pueden considerarse lenguajes con entidades y sintaxis propias, pero con estructuras diferentes de las del habla. Si bien se han utilizado nociones lingüísticas para abordar el estudio semiótico del cine y la fotografía, Kristeva sostiene que este estudio semiótico ha permitido poner de relieve las leyes de organización de los sistemas significantes que no han podido ser observadas en el análisis de la lengua verbal. De hecho, plantea que las leyes construidas en el marco de la semiótica del cine y la fotografía permitirían alguna vez reconsiderar el lenguaje verbal para reencontrar zonas de significancia que han sido descartadas por el marco de la lingüística actual.

Todo este esfuerzo llevado a cabo por la autora en el análisis de estos diversos lenguajes se orienta a pensar una semiótica que pueda independizarse de la lingüística. Es decir, poder pensar, en este caso, la pintura, el cine, la fotografía, la música y la gestualidad como lenguajes que se organizan, analizan e interpretan en y por sí mismos, no por medio de la lengua. Se trata de un gesto de resistencia a la universalización del abordaje lingüístico para explicar cualquier materialidad significativa. En palabras de la autora:

Por otra parte, la expansión del método lingüístico en otros campos de praxis significantes, es decir, la semiótica, tiene la ventaja de confrontar este método a objetos resistentes, para mostrar cada vez más que los modelos hallados por la lingüística formal no son omnivalentes y que los diversos modos de significación han de ser estudiados independientemente de aquella cumbre-límite que ha alcanzado la lingüística.

Ambos dominios, psicoanálisis y semiótica, que se fundaban en un principio sobre la lingüística, demuestran que la expansión de esta –resultado de un gesto totalizador que ha querido arquitecturizar el universo en un sistema ideal- la ha enfrentado con sus límites, obligándola a transformarse para dar una visión más completa del funcionamiento lingüístico y, en general, del funcionamiento signifiante. Sin duda guarda el recuerdo de una sistematización y de una estructuración que le ha impuesto nuestro siglo. Pero tomará al sujeto en cuenta, así como la diversidad de los modos de significación, las transformaciones históricas de esos modos, para refundirse en una *teoría general de la significación*. (pp. 297-298)

En función de lo expuesto hasta aquí, podría retomarse la operación de la lectura y ubicarla como una función propia del hombre. En este sentido se podría pensar al hombre como un lector permanente que se encuentra inmerso en una cultura repleta de mensajes constituidos por materialidades diferentes. Ahora bien, ¿de qué se trata esta operación de lectura? Podría decirse que la lectura, como operación constante que el hombre lleva a cabo ante todo lo que percibe, se encuentra estrechamente ligada al pensamiento.

En ese punto puede acudir a los planteos de Lev Vygotsky (1995), quien estudia en profundidad la relación entre pensamiento y lenguaje. Considerados como dos aspectos fundamentales de la actividad psicológica del ser humano, el pensamiento y el lenguaje aparecen, en el hombre adulto, interconectados. Sin embargo, ontogenéticamente, pueden distinguirse dos líneas separadas de las que surgen los desarrollos del pensamiento y del lenguaje a partir de dos raíces genéticas diferentes. Así, en el desarrollo infantil, el autor ubica un estadio prelingüístico del desarrollo del pensamiento, así como también raíces preintelectuales del habla (balbuceos, gritos, etc.). Vygotsky sostiene que en determinado momento, cerca de los dos años de edad, las curvas de desarrollo del pensamiento y del lenguaje, que hasta ese momento se encontraban separadas, se encuentran y se unen. Este es un momento trascendental, en

el que el lenguaje empieza a servir al intelecto y los pensamientos comienzan a ser expresados.

En relación con la controvertida relación entre pensamiento y lenguaje, Vygotsky sostiene lo siguiente:

Al considerar la función del lenguaje interiorizado en los adultos una vez completado su desarrollo, debemos preguntarnos si en su caso los procesos intelectuales y lingüísticos están necesariamente conectados, si pueden ser igualados. Nuevamente, como en el caso de los animales, y en el de los niños, debemos responder: “No”.

Esquemáticamente, podemos imaginarnos el pensamiento y el lenguaje como dos círculos en intersección. En sus partes superpuestas, constituyen lo que se ha llamado pensamiento verbal; este, sin embargo, no incluye de ningún modo todas las formas de pensamiento y las de lenguaje. Existe un área muy amplia del pensamiento que no tiene relación directa con el lenguaje. La inteligencia que se pone de manifiesto práctico en general. Además, investigaciones realizadas por los psicólogos de la escuela de Würsburgo han demostrado que el pensamiento puede funcionar sin palabras (imágenes o movimientos del habla detectables a través de la propia observación). Los últimos experimentos muestran también que no existe una correspondencia directa entre el lenguaje interiorizado y los movimientos de la lengua o la laringe del sujeto.

No hay razones psicológicas que puedan hacer derivar del pensamiento todas las formas de actividad lingüística. (...)

Nos vemos, pues, forzados a concluir que la fusión del pensamiento y el lenguaje, tanto en los adultos como en los niños, es un fenómeno limitado a un área circunscripta. El pensamiento no-verbal y el lenguaje no-intelectual no participan de esta fusión y son afectados solo indirectamente por los procesos del pensamiento verbal. (pp. 41-42)

Siguiendo estos planteos de Vygotsky, se puede decir que no todo pensamiento sería verbal, aun en la vida adulta. Habría, por un lado, un tipo de pensamiento que se sirve del lenguaje y, por otro, una clase de pensamiento que no pasaría por las formas y la lógica del lenguaje verbal. Sin embargo, a pesar de este planteo, en el pensamiento vygotskyano se encuentra claramente un privilegio del lenguaje verbal en relación con la conformación del pensamiento y la conciencia. En su texto *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*, Silvestri y Blanck (1993) sostienen:

Tanto Bajtín como Vigotski privilegiaron de manera evidente al signo verbal entre todas las variedades de material semiótico que se incorpora a la conciencia. En el caso de Vigotski, esto se debe a que su estudio se orientó principalmente hacia los procesos cognitivos, en los cuales parece indiscutible el predominio del lenguaje verbal. El empleo de signos no verbales en operaciones mnésicas o cognitivas siempre está ligado a la palabra, induciendo su aparición. (1993, p. 74)

Los autores plantean que las posturas de Bajtín y Vigotski son coherentes con el planteo de que la comunicación no verbal no debería estudiarse de forma aislada, sino como parte inseparable de un proceso comunicativo global, que siempre está en relacionado con el plano verbal.

Una pregunta que se plantea en el mismo texto es qué sucede con el material semiótico no verbal que se incorpora a la conciencia, si lo hace a través de un registro propio o, en cambio, se adhiere al significado verbal con el que se relaciona de manera inevitable:

Cuando se produce una situación comunicativa en la que no interviene el lenguaje, es decir, cuando los signos no verbales no se presentan integrados a un enunciado verbal, ¿qué procesos psíquicos tienen lugar en la conciencia? ¿Nos apoyamos de todos modos en un código de interpretación verbal? La gran variedad de signos no verbales impedirá, seguramente, homogeneizar una respuesta. (p. 75)

Aparece así, en este planteo, la misma pregunta que se encuentra en el seno de este trabajo de tesis, solo que aquí la pregunta no gira en torno a la organización de la conciencia, sino a los procesos que constituyen el trabajo psicoanalítico entre analista y paciente, el cual, como bien se sabe, ocurre en un registro eminentemente inconciente. Asimismo, podría plantearse que las operaciones que el analista realiza a partir de las producciones tanto verbales como no verbales de sus pequeños pacientes no implican el otorgamiento de significaciones que aquel pueda hacer desde su yo. La ética del analista implica una postura de abstinencia respecto de sus propios ideales, preconceptos y prejuicios.

A partir del desarrollo de estos planteos y del análisis teórico realizado hasta el momento, puede adelantarse, en el marco de esta tesis, la propuesta de que la clínica

psicoanalítica con niños implica una clínica de una lectura que excede ampliamente la escucha del lenguaje verbal del niño.

Se propone de este modo la idea de que, en lugar de plantearla en términos de escucha, la operatoria que lleva a cabo el analista que trabaja con niños es una operatoria de lectura. La escucha implica una única vía de acceso a aquello que ofrece y trae el niño en el marco clínico: se escucha el decir, lo que se encuentra atravesado por la dimensión de la palabra. Sin embargo, puede plantearse que para trabajar desde la clínica psicoanalítica con niños es necesario un hacer que abarque mucho más que escuchar. Se requiere un hacer que implique la lectura de múltiples materialidades significantes a partir de diversas dimensiones comunicativas que se generan entre el niño y el analista, las cuales no pueden ser reducidas a la dimensión de la palabra.

3. LA INTERVENCIÓN DEL ANALISTA EN CLÍNICA CON NIÑOS

En el presente y último capítulo de esta tesis, se trabajarán recortes clínicos con el objetivo de problematizar y poner en tensión los planteos teóricos hasta aquí abordados en relación con los diversos sistemas semióticos presentes en la clínica psicoanalítica con niños y la lectura que el analista realiza a partir de ellos, a fin de ensayar, en esa encrucijada, un concepto de intervención en el marco de esta práctica.

Caso Mariano:

Los papás de Mariano acuden a una consulta porque su hijo ya tiene cuatro años, pero no controla la deposición de las heces. Cuentan que hace bastante que no usa más pañales, que un año atrás pedía para ir al baño y que hacía caca en el inodoro sin problemas. En cambio ahora se hace caca encima.

“El problema es en casa... Se esconde... Él dice que tiene miedo al inodoro, miedo a que se lo trague... No sé si es una excusa o qué...”, dice la mamá.

“Con el pis nos manejamos igual... Le dejábamos palitos, cada vez que iba al baño. Y después de cierta cantidad de palitos, le dábamos un premio. Con el pis funcionó, pero con la caca no...”, comenta el papá.

Los padres cuentan que Mariano es un niño muy mimado, único hijo y único nieto. La abuela y bisabuela de Mariano viven delante de su casa, están siempre pendientes de él y le dan todos los gustos. Los padres dicen que el niño es muy caprichoso, no acepta límites y, a todo lo que uno le pide, él responde con un no.

Cuentan que hace seis meses que dejó de ir al jardín. “No quiso ir más... y eso que él estaba re a gusto. Dijo que la seño lo retaba y que había un compañerito nuevo que le pegaba. Iba desde los once meses al jardín, porque yo trabajaba... Él ya tenía su grupito de amigos, pero no quiso ir más”, dice la mamá.

También cuentan que Mariano es muy miedoso, que desde chiquito le tiene miedo a todo. Los papás relatan que hace unos años ellos dos tuvieron un accidente que hizo que ella tenga que estar cuatro días internada. La mamá cuenta que Mariano estuvo dos meses enojado con ella, sin hablarle ni mirarla. Ahora, cada vez que van a algún médico, él hace la misma pregunta: “¿Pero después volvemos a casa, no?”

En la primera entrevista con Mariano, él ingresa al consultorio sin problemas. Se muestra suelto, curioso y dispuesto al diálogo. Los primeros objetos que toma son los títeres, con los cuales arma una pequeña escena, en donde se encuentran y saludan dos

personajes. Uno de ellos dice llamarse Mariano. Luego los deja y se sienta a dibujar. Mariano raya una hoja con un lápiz. Lo hace con mucha energía y de manera compulsiva. Puede percibirse cierta necesidad de descarga que el niño lleva a cabo a través de los lápices y el papel. Cuando le pregunto qué dibujó, él responde que es una explosión. Dice que explotó el vidrio de un auto porque le tiraron una piedra.

En la segunda sesión, Mariano dice que quiere pintar manchas y agarra las témperas. Cuenta que cuando iba al jardín la señora le pintaba las manos y él las apoyaba en una hoja. Dice que quiere hacer eso y me pide que le pinte una mano con color blanco. Mientras hago esto, Mariano se ríe y dice que le hace cosquillas. Apoya su mano en una hoja y después me pide que le pinte la otra mano de color negro. Luego la apoya en la misma hoja. Después relata que en el jardín también mezclaban colores y me pide que ahora le pinte la mano que tenía negra con naranja. Hago esto y la vuelve a apoyar en la hoja. Después se mira las manos y dice que las tiene todas sucias, que se quiere lavar. Lo acompaño al baño a lavarse las manos.

En una entrevista que sostengo con la mamá, ella me cuenta acerca del accidente que tuvo con su marido cuando su hijo tenía dos años y medio, justo en el momento en el que Mariano estaba dejando los pañales. Había ido a trabajar y su marido la fue a buscar. A la vuelta, chocaron y ella quedó internada durante cuatro días. La mamá relata angustiada: “Mariano me esperaba y me esperaba, y yo nunca llegué”. Llevaron al niño a ver a su mamá recién al cuarto día de internación, cuando a ella ya le estaban por dar el alta. La mamá dice: “Cuando me vio, estaba enojado... No me quería ni mirar. Lloraba. Al rato largo recién me dio un beso. Me preguntó qué tenía, porque me vio con los sueros. Yo le hacía chistes...”. Sigue relatando que ella anduvo muy mal durante ese tiempo, muy angustiada y deprimida, porque se vio obligada a permanecer varios meses en cama, por lo cual perdió el trabajo.

La mamá dice que, a su vez, ella sentía mucha culpa por tener que ir a trabajar desde que su hijo era chiquito. Plantea asimismo que siempre sintió una especie de complejo de abandono porque sus papás se separaron cuando ella tenía cinco años y lo sufrió muchísimo, ya que para ella resultó algo muy traumático.

También relata que un tiempo después su hermano, el tío de Mariano, se fue por tres meses a un viaje y que el niño también se enojó mucho con él. Cuenta que cuando su hermano volvió del viaje, Mariano no lo quería ni ver, y explicaba esto diciendo que su tío era malo y lo había abandonado.

Estos relatos de la mamá nos permiten construir algunas hipótesis acerca del síntoma de Mariano, del cual podría decirse que porta un sentido de retención de aquellopreciado, en un contexto en el que el niño se vio forzado a enfrentarse con ciertas situaciones de pérdida, las cuales pueden haber sido sentidas como experiencias de abandono. Con una (pre)historia de experiencias y sensaciones de abandono, esta mamá que dice haber sentido desde niña un complejo de abandono en relación con su papá, al haber vivido la separación de sus padres de modo “traumático”, vive su vida laboral con mucha culpa cuando nace su hijo, ya que siente que lo deja y lo abandona para irse a trabajar. Es posible decir que si la mamá de Mariano sentía que lo abandonaba al irse a trabajar, probablemente algo de esto haya sido también sentido y experimentando por el niño. En ese contexto, este día en el que su mamá se va a trabajar, sufre un accidente y “desaparece” por un tiempo generó, probablemente, una angustia muy profunda en el niño, quien recién pudo verla y empezar a comprender qué es lo que había ocurrido con ella después del cuarto día. Esta experiencia, sucedida en el medio del proceso de control de esfínteres en relación con las heces, probablemente no haya hecho más que reforzar ese sentimiento de abandono que ya venía erigiéndose en el psiquismo del niño. Funcionó a modo de “explosión”, como esa que había dibujado Mariano hacía algunas sesiones con lápices en el papel, es decir, un estallido de ese sentimiento de seguridad respecto de la presencia del otro. Esto seguramente tuvo sus efectos sobre el proceso de control de esfínteres al situar las heces como una de las pocas cosas sobre las que el niño podía tener cierto control y decidir si eso se queda o se va. Esa angustia del niño, la cual, en forma de ida y vuelta, se transforma en enojo, probablemente sea aquello que lo obliga a retener sus heces y largarlas cuando a él le place, por supuesto no en el sitio requerido por sus padres ni establecido por la cultura.

A partir de estas hipótesis interpretativas, que nos permiten comprender algo de lo que le estaba ocurriendo a este niño, surge la pregunta de cómo operaron en el trabajo con él. En este caso, podría decirse que no le fueron transmitidas verbalmente al niño y que en verdad resultaron de una construcción encadenada a través del lenguaje y de la racionalidad de la teoría psicoanalítica que el analista pudo realizar *a posteriori* del trabajo llevado a cabo con el niño. En el trabajo realizado con Mariano adentro del consultorio nada de esto intervino. Sucedió, en cambio, otra cosa.

En una sesión posterior, Mariano trae unos muñequitos. Dice que son gogos (los gogos son figuras plásticas pequeñas, que representan distintos personajes, cada uno con un rostro y nombre diferente) y que luchan. Me muestra uno y me dice: “Mirá cómo

tiene los dientes este... ¡es terrorífico!” Luego dice que quiere pintar. Con unas témperas pinta rayas y dice que está dibujando una piedra mágica que te da poderes para atacar a los alienígenas que vienen a comerte el cerebro. Luego, toma una plasticola de color amarillo y la vacía sobre otra hoja en blanco. La plasticola cae en cantidad y el niño dice: “Uhhh, el gogo se hizo caca”. Después la plasticola empieza a salir por hilos más finos, y Mariano dice: “Uhh... ahora se hizo pis”. Mariano huele la plasticola y dice: “Uhh... qué asco, se hizo caca... ¡tiene olor!”. Después de un rato, le pregunto qué vamos a hacer con esa caca, si la vamos a tirar. Mariano dice que no, que la dejemos ahí, guardada. La dejamos entonces ahí, guardada sobre un mueble.

A la semana siguiente, Mariano viene con tres muñequitos gogos. Toma las témperas, un pincel y empieza a hacer unas manchitas de color sobre una hoja. Dice que es caca de gogo y que este se está haciendo caca. Inmediatamente después, toma un tarro de témpera, lo abre, lo da vuelta y vuelca una enorme cantidad de pintura sobre otra hoja. “¡Uhhh... mira cómo se hizo caca el gogo!”, dice. Luego repite lo mismo con otro tarro de témpera. Dice que son cacas de distintos colores. Yo le pregunto si tienen olor y él responde: “Sí, tienen olor a pintura... pero es caca de mentira, porque es pintura”. Así, Mariano vacía varios tarros de pintura y va diciendo que la caca azul es su favorita. Después dice que no, que la caca negra es su favorita. “¡Esto es maravilloso!”, exclama en un momento.

Luego, vacía el tarro con pintura amarilla sobre la hoja y la toca con la puntita del dedo. Después envuelve toda la caca amarilla con la hoja, forma una especie de paquetito y dice que lo vamos a tirar a la basura. Va hacia la basura y lo tira. Cuando se hace la hora y se tiene que ir, Mariano se enoja mucho, como todas las sesiones cuando llega el momento de irse, y empieza a llorar. Yo le digo que él siempre se enoja mucho cuando tiene que irse, pero que puede quedarse tranquilo porque sabe que la semana que viene va a volver y yo lo voy a estar esperando. Le digo que él se va, pero vuelve. Mariano se tranquiliza y se va.

Durante la sesión siguiente, Mariano repite el mismo juego: vacía íntegros los tarros de pintura sobre las hojas, dice que es caca de los gogos, pero después me pide que con un pincel le pinte las manos. Hago eso, él empieza a apoyarlas en distintas hojas y deja marcadas sus manos con pintura. Después de un rato, deja de lado el pincel y directamente hunde sus manos en el montón de pintura/caca derramada y se las refriega. Mientras hace esto, Mariano exclama: “¡Qué desastre! ¡Qué enchastre!”. Quiere que su mamá pase y vea el enchastre, así que la llama para que ella lo

contemple. Antes de irse, el niño tira todas las hojas llenas de pintura/caca en la basura. Esto se repite durante varias sesiones. En una de ellas, mientras vaciaba los tarros de pintura sobre las hojas, Mariano me dice: “Si te da asco no mires”.

Puede verse cómo en estas sesiones Mariano fue construyendo un juego en el que intervinieron materiales artísticos: básicamente témperas y plasticolas de colores, elementos de una textura muy particular, que permitieron, en este caso, simbolizar la caca. Eran cacas que manaban de estos personajes terroríficos que venían a comerte el cerebro. Cacas que salían primero en cantidades pequeñas, a través de tímidas pinceladas, para después volcarse de golpe y vaciar completamente el recipiente que las contenía. A la vez, en ese juego, se fue armando una relación particular entre Mariano y esta caca: por momentos sentía asco, otras veces se sentía maravillado y vivía con mucho placer esa experiencia de tocar la caca y embardunarse con ella. En otras ocasiones, me resguardaba a mí, diciéndome que, si me daba asco, no mire. También se fue modificando el destino de esa caca derramada: al principio el niño pedía que la guardemos; necesitaba saber que permanecía donde la dejábamos. Después empezó a pedir que la tiráramos a la basura envuelta al modo de un regalito, cediendo de este modo esa conservación antes necesaria y empezando tal vez a elaborar algo del orden de una pérdida.

En este caso, podríamos pensar que si bien el juego fue acompañado por palabras, tanto del niño como del analista, no fueron estas las que permitieron la elaboración de los aspectos psíquicos en juego. En cambio, fue la materialidad de la pintura y el sentido que el niño pudo darle a esta, el contacto entre las manos del niño y el material plástico, y el placer sentido en esta actividad lo que permitió elaborar la pérdida, que antes estaba asociada con el abandono. No hubo, en este caso, de parte del analista, una interpretación verbal de lo que le estaba pasando al niño, sino solo un acompañamiento en el juego, es decir, un *jugar con* el niño, que le permitió a Mariano transitar este camino de elaboración sin quedarse solo. Sí podemos ubicar una intervención verbal cuando el analista le dice al niño, quien estaba llorando porque había culminado la sesión, que él se iba para volver. De todos modos, podemos pensar que, sin el juego y la producción plástica realizadas por el niño, la resolución de su síntoma no habría sido posible.

Aquí, entonces, podemos preguntarnos: ¿el trabajo clínico realizado con este niño fue sin palabras? No, no lo fue. Pero lo que primó, el tronco de este trabajo, no fue lingüístico, sino lúdico: se trató del juego del niño, un juego creado en este caso no

principalmente con juguetes, sino con materiales artísticos que permitieron la plasticidad y otorgaron el nivel de percepción necesarios para la elaboración de la situación que el niño estaba atravesando. En todo caso, las palabras, tanto del niño como del analista, fueron acompañando el movimiento y el proceso del juego. Sí tuvieron una función primordial las palabras de la mamá, las cuales, a través del relato de algunos aspectos de la historia de Mariano y de su familia, le permitieron al analista ir construyendo ciertas hipótesis diagnósticas respecto de lo que le estaba ocurriendo a ese niño.

Podríamos preguntarnos en qué consistió, en este caso, la intervención o intervenciones por parte del analista o de qué naturaleza fueron las mismas. Si nos atenemos a la concepción freudiana tradicional de que lo que se interpreta debe ser comunicado verbalmente al paciente, entonces aquí no hubo nada de eso. En la elaboración del concepto de construcción como parte de la teorización acerca de la técnica psicoanalítica, Freud (2004 [1937]) plantea:

El analista da cima a una pieza de construcción y la comunica al analizado para que ejerza efecto sobre él; luego construye otra pieza a partir del nuevo material que afluye, procede con ella de la misma manera, y en esta alternancia sigue hasta el final. Si en las exposiciones de la técnica analítica se oye tan poco sobre ‘construcciones’, la razón de ello es que, a cambio, se habla de ‘interpretaciones’ y su efecto. Pero yo opino que ‘construcción’ es, con mucho, la designación más apropiada. ‘Interpretación’ se refiere a lo que uno emprende con un elemento singular del material: una ocurrencia, una operación fallida, etc. Es ‘construcción’, en cambio, que al analizado se le presente una pieza de su prehistoria olvidada (...). (p. 262)

Así, según los planteos de Freud, el analista debe comunicar al paciente sus hipótesis interpretativas. Por la misma vía se dirigen los planteos de Melanie Klein (2015), quien se pregunta si, en la clínica con niños, también el analista debe comunicar sus interpretaciones al pequeño paciente, y cómo este recibe las mismas. En relación a ello, la autora plantea:

Esto me lleva a una pregunta que se me ha hecho a menudo: “¿Son los niños pequeños intelectualmente capaces de comprenderlas?” Mi propia experiencia y la de mis colegas ha sido que las interpretaciones, si se relacionan con puntos salientes del material, son perfectamente comprendidas. Por supuesto, el analista de niños debe darlas tan sucinta y

claramente como sea posible, y debe usar las expresiones del niño para hacerlo. Pero si se traduce en palabras simples los puntos esenciales del material que le ha sido presentado, entra en contacto con las emociones y ansiedades que son más activas en ese momento; la comprensión consciente e intelectual del niño es a menudo un proceso posterior. Una de las muchas experiencias interesantes y sorprendentes del principiante en análisis de niños es encontrar en niños aún muy pequeños una capacidad de comprensión que es con frecuencia mucho mayor que la de los adultos. Hasta cierto punto esto se explica porque las conexiones entre consciente e inconsciente son mucho más estrechas en los niños pequeños que en los adultos, y porque las represiones infantiles son menos poderosas. También creo que las capacidades intelectuales del infante son menospreciadas con frecuencia, y que en realidad él entiende más de lo que se cree. (p. 138)

Ahora bien, pueden pensarse otros modos de conceptualizar la intervención en el marco de la clínica psicoanalítica con niños, la cual no se centra en un acto verbal, sino que implica un acto de naturaleza diferente. En este punto pueden situarse los planteos de José Valeros (1997), quien en su texto *El jugar del analista* propone resistir a la idea, ampliamente aceptada por muchos psicoanalistas de niños, de que en la clínica se espera que el pequeño paciente y el analista logren relacionarse a través del lenguaje discursivo: a pesar de que se aceptan el juego, el dibujo, etc. como partes del proceso, solo se los entiende como meros artificios técnicos. Valeros plantea que esta concepción implica comprender al niño a partir del modelo del adulto, además de pensar la clínica psicoanalítica con niños como una mera aplicación de la clínica “tradicional”. En este sentido propone un concepto, el de *interpretación dramática*, el cual implica interpretar desde el interior y en el marco del juego, utilizando su misma lógica y sus mismas reglas. En la propuesta de este concepto, puede verse una clara discusión de Valeros con la postura kleiniana respecto del modo de pensar la intervención del analista en la clínica con niños:

Cuando el analista juega con el paciente pero tiene la segunda intención de reemplazar el juego por el lenguaje discursivo crea una situación que puede dañar el juego. No le sirve al paciente, tampoco, que el analista pretenda jugar y esté tratando veladamente de meter interpretaciones discursivas dentro del juego. El jugar no puede ser dissociado de esta manera. La interpretación que sirve, durante el transcurso del juego, es la que se da espontáneamente en el analista, como resultado y en la medida en que logra representar

el papel que consciente e inconscientemente el paciente le asigna en el juego. Ese rol corresponde siempre a objetos significativos del mundo interno del paciente.

Se trata pues de una interpretación dramática en el juego. No debe ser una formulación discursiva, discriminada del juego, que el analista introduzca bajo el falso ropaje de estar jugando. El analista debe estar jugando de verdad el juego del paciente. Si lo hace, en la medida en que lo logre, esas estructuras mentales que los analistas llamamos fantasías inconscientes saldrán a la luz; tendrán realidad virtual y serán investigadas, conocidas, enfrentadas, transformadas, dominadas y aceptadas; en fin, integradas en la persona del paciente. Es en el drama del juego donde se realiza la personificación: la transformación de lo que es ajeno, por inconsciente, en personal. Por eso los niños nos dicen, frente a la interpretación hecha fuera del juego: “no digas estupideces, yo no pensé eso, no tenía esa intención, no quiero que hables esas cosas”. En suma, reclaman que no han sentido aquello a lo que alude el analista. Dentro del juego, en cambio, no hay tal extrañamiento. Todo lo que sucede es sentido personalmente por el paciente. (pp. 88-89)

En una dirección similar, pueden ubicarse los planteos de Jaime Fernández Miranda (2019a), quien propone, en relación a la noción de interpretación en la clínica psicoanalítica con niños, que una intervención discursiva directa por parte del analista hacia el niño, llevada a cabo por fuera de la escena lúdica, generalmente conlleva un efecto de interrupción del juego. Por este motivo, sugiere que el analista, en el trabajo clínico con un niño neurótico, recoge en su escucha aquellos elementos en los que entran en juego algo de la escena inconsciente para reinsertarlos dentro de la trama ficcional, es decir, reintegrarlos en el marco del juego, sin salirse de este. El autor sostiene:

Al introducir aquello que escuchamos dentro de la trama del juego, estamos jugando, estamos poniendo fuertemente en juego nuestra propia fantasía. Y de este modo el juego continúa, pero se produce un punto de inflexión a partir de la intervención del analista, un punto de inflexión a partir del cual el juego se va complejizando y va permitiendo que pase por la ficción *algo* de esta otra escena insoportable, esa ajenez radical del inconsciente que, al mismo tiempo que aparece, se le sustrae al juego.

Claro que esta posición somete al analista de niños a una tensión formidable. El analista se sitúa a una distancia que permite la escucha pero, por otro lado, está absolutamente tomado dentro de las tramas ficcionales, no solo porque el niño lo convoca a jugar, generalmente, a veces no, sino porque cuando el analista está frente a un juego en

análisis está en juego su cuerpo y sus fantasías. De uno u otro modo el analista está jugando, pero está jugando el juego del niño. El analista deja que la propia fantasía se despliegue sin aplastar con ella al niño, porque el meollo de su posición ética es el reconocimiento de la alteridad del analizante, irreductible e inescrutable.

En este sentido, podría decirse que se trata de un escuchar dentro de un jugar, en tanto, en palabras del autor: “no es posible intervenir psicoanalíticamente sobre el juego de un niño en análisis si no se está jugando, es decir, si el cuerpo y la fantasía del analista no están tomados en las redes del juego”. En relación con lo anterior, podemos ensayar la idea de que en la clínica con niños no se trata entonces meramente de escuchar, en el sentido que le damos a esto en la clínica con adultos. Podría decirse que en realidad se trata de *leer*, en el marco del sistema semiótico en el que el niño se encuentre operando, a partir de nuestra propia implicación y participación como analistas en la relación transferencial con el pequeño paciente, siempre dentro de la lógica de ese sistema. Ahora bien, la implicación y la participación no implican imprimir nuestras ideas y fantasías sobre las del niño, por el contrario, es absteniéndonos de ellas —la abstinencia como posición ética sigue jugando en la clínica con niños la misma función que dejó establecida Freud para la clínica con adultos— que vamos a poder realizar esa lectura. Es, entonces, en la abstinencia, que podremos leer e intervenir en pos de generar en el niño en cuestión algún movimiento subjetivo, siempre y cuando nos adentremos y no salgamos del lenguaje propuesto por el niño —lúdico, dramático, plástico, artístico, de movimiento, etc —.

Para completar la idea de interpretación en clínica psicoanalítica con niños propuesta por Fernández Miranda (2019a), volveremos a citarlo:

Entonces, ¿se interpreta o no se interpreta el juego? La respuesta que demos a esta pregunta está enteramente sujeta al modo en que concebamos la relación entre el juego y el inconsciente, *ergo* la interpretación. Si entendemos por interpretación la traducción de un contenido a otro contenido según una noción del juego como representación del inconsciente, donde cada elemento del juego representa un elemento de la fantasía inconsciente (“el muñequito hace eso porque a vos te pasa esto”); si interpretar es traducir la ficción lúdica del paciente a la ficción teórica del analista saliéndose de la escena para dirigirse directamente al niño (en mi experiencia, insisto, esto interrumpe el juego), sería en mi opinión poco recomendable interpretar el juego. Ahora bien, si concebimos la interpretación como una operación de descompletamiento de la escena en

la que el analista recoge los elementos foráneos, los indicios de lo inconciente que aparecen fundidos dentro de la trama lúdica y los reintroduce dentro del juego a fin de que el niño pueda ir articulando nuevas escenas y nuevos sentidos, a fin de que el trabajo de lo ficcional pueda ir elaborando algo de aquello que lo acosa desde la otra escena, entonces sí interpretamos el juego (...).

A fin de cuentas, no existe *El* modo de intervenir sobre el juego porque esto supondría otorgarle al juego una homogeneidad de la que carece, una homogeneidad que es ajena a la naturaleza del juego. Pienso que se trata, ante todo, de plantear una concepción de la experiencia lúdica -de su ligazón con el inconciente, de su ligazón con el objeto, incluyendo al analista-, que pueda hacer lugar a las infinitas posibilidades en que el juego sucede en un análisis e ir hallando, cada vez, los modos de intervención analítica.

Caso Joaquín:

Joaquín llega al consultorio a los tres años y medio de edad. Sus papás consultan por recomendación de las maestras del jardín, quienes habían sugerido pedir una intervención a la escuela especial. Los padres relatan que Joaquín “es un terremoto”: no puede parar de moverse, revolea los objetos, no acepta ni registra límites, no mira a los ojos, no juega (solo tira los juguetes hacia arriba) y no habla. Asimismo, Joaquín no se integra ni se relaciona con sus compañeros. Sus padres relatan que “hace mucho la suya” y no ha dejado los pañales. Las maestras, de quienes los padres reproducen el pedido y la inquietud, piden un diagnóstico para el niño, ya que presumen que Joaquín es un niño autista o “algo por el estilo”. Solicitan que, si es así, se pueda tramitar con urgencia el certificado de discapacidad, el acompañante terapéutico para la escuela y, si es posible, alguna medicación que lo mantenga un poco más calmo y las dejen trabajar más tranquilas. Ante esto les digo a los padres que quiero conocer a Joaquín, ya que aquí no hay ninguna urgencia y que vamos tomarnos el tiempo necesario de trabajo antes de responder a ese pedido. También recomiendo que el niño comience paralelamente un tratamiento fonoaudiológico.

En la primera entrevista con Joaquín, él no me registra demasiado. Mira un poco alrededor y va directo al cajón de juguetes. Saca los autitos y los ubica en una fila uno detrás del otro. En algún momento los hace circular por el piso, uno a uno, pero luego vuelven a la fila. Esto lo repite sesión tras sesión, siempre de la misma manera, por algunas semanas. Las veces que intento intervenir en esa escena tomando algún auto y haciendo algo diferente, Joaquín no me registra y sigue “haciendo al suya”.

Después de algunas sesiones, mientras él “hacía la suya”, se me ocurre armar una casa con bloques de madera. Joaquín se acerca, destruye la casa que estoy armando y se empieza a reír. Yo retomo el armado de mi casa, pero Joaquín la vuelve a destruir. Luego toma las maderitas del piso y las tira hacia arriba una y otra vez. Lo repite varias veces. En una sesión posterior, cuando Joaquín intenta destruir la casa que estoy armando, yo le digo que esta vez no voy a dejar que él la destruya, porque es mi casa y yo la estoy construyendo con mucho amor. Cuando le digo esto, Joaquín cambia la cara y me empieza a ayudar a armar una pared de la casa. Seguidamente, le propongo armar con las maderas un camino para los autos que Joaquín insistía en ubicar en fila. En esta actividad, el niño participa activamente y parece disfrutarlo. Cuando terminamos de armar el camino, Joaquín hace pasar a los autitos por encima de este. Aparece por primera vez en la actividad de Joaquín un pasaje de la destrucción al armado de algo, el cual tiene un sentido —se trata de un camino— relacionado con esos primeros objetos que ha investido en mi consultorio, es decir, los autos.

En otra sesión, Joaquín trae los bloques de madera, pero no hace nada con ellos. Yo empiezo a armar una torre y él la tira. Entonces yo le pido que me ayude a armar una torre (lo convoco, le pido algo de su parte). Joaquín me mira y comienza a ayudarme. Luego agarra otros bloques y arma otra torre él solo, arriba de la cual ubica luego los autos. Así, de destruir todo lo que ve armado, Joaquín pasa a construir: hace caminos, torres y, principalmente, espacios donde situar y ubicar los objetos más preciados para él —los autos—. Hasta ese momento, el único sonido que emitía era “Ta”, el cual señalaba lo que quería mostrar.

En otra sesión, yo tomo una pelota de goma y lo invito a jugar a pasarnos la pelota. Joaquín no responde a esa invitación. En cambio, toma la pelota y la tira hacia abajo del diván. La pelota desaparece y él se empieza a reír. Luego la busca, y cuando la encuentra se ríe aún más, con gran júbilo. Repite esta actividad muchas veces seguidas: hace desaparecer la pelota, la busca y, cuando la encuentra, se ríe tremendamente. Cuando yo intento agarrar la pelota, Joaquín dice: “¡Mía!”. Acá aparece por primera vez un pronombre posesivo, que indica lingüísticamente que ahí hay un yo y que la pelota es para él o de él. Además, responde negativamente ante mi pedido de que sea yo quien tire la pelota. Surge así, también por primera vez, un indicador subjetivo importantísimo: el “no” como palabra y enunciado significativo respecto de la negación de algo que yo le digo o le pido.

Durante otro encuentro, Joaquín hace circular algunos autitos por el escritorio. Los autitos van y vienen, y el niño empieza a articular algunas palabras. Dice “rojo”, “verde” (nombra los colores de los autos) y “policía” (uno de los autos era un auto policía). Entonces se me ocurre introducir un semáforo en eso que él está haciendo: ubico un lápiz en el medio del escritorio. Le digo que ahí hay un semáforo y que se puso en rojo. Entonces Joaquín detiene el auto y lo deja quieto. Al ratito, le digo que el semáforo ya se puso en verde y entonces el niño hace circular nuevamente los autos. A continuación, es Joaquín quien dice “rojo” y detiene los autos; luego dice “verde” y estos retoman su movimiento.

En una nueva sesión, Joaquín toma unas muñecas mamushkas. Las desarma, las saca a todas y luego vuelve a insertarlas una dentro de otra. En un momento, después de haberlas separado a todas, cuenta: “1, 2, 3, 4”. Luego, yo señalo las mamushkas y le pregunto si esa será la mamá, otra el papá y otra el hijo. Joaquín no dice nada. Yo agarro las muñecas y las ubico sobre los autos que Joaquín había traído. Entre los dos hacemos andar los autos, cada uno con un muñeco encima. Le digo entonces que me parece que el hijo ya no tiene ganas de estar adentro de la mamá, que parece que tiene ganas de hacer otras cosas, como irse a pasear. A la sesión siguiente, cuando Joaquín entra al consultorio traído por su mamá, lo saludo, le pregunto por su papá y él me responde: “Se quedó en la camioneta”. Esta es la primera vez que lo escucho decir una frase articulada. Asimismo, no se trata de cualquier frase, sino de una frase cuyo sentido es la separación: separación de cuerpos y de espacios; separación que permite la constitución de uno por fuera de otro, es decir, de un yo con límites.

En las sesiones siguientes, Joaquín empieza a querer salir del consultorio. Abre la puerta y se va al pasillo. Se queda jugando en el palier, bastante excitado, y luego vuelve. Después de varias salidas y entradas, cierro con llave y le digo que necesitamos quedarnos adentro del consultorio, porque afuera hay vecinos y no podemos estar allí. Joaquín no vuelve a insistir en salir, pero se encierra en el baño. Le golpeo la puerta, y le digo que cualquier cosa que necesite yo estoy ahí afuera, que puede llamarme. Escucho entonces que desde adentro me habla, me pide que llame a su mamá. Llamo a su mamá y esta entra al baño. Joaquín estaba sentado en el inodoro, con los pañales bajos. (La mamá me había dicho anteriormente que en su casa ni se acercaba al inodoro, que le tenía terror).

Durante las sesiones siguientes, seguimos jugando con los autos y armamos espacios de estacionamiento con hojas de papel. Yo dibujo en hojas blancas el contorno

de los autos y Joaquín utiliza estos contornos como espacio de estacionamiento de los autos, desde donde salen y hacia donde vuelven. Luego arma el mismo juego, pero con aviones: el diván es la pista de aterrizaje, de allí salen los aviones, vuelan un rato por el aire y luego vuelven al lugar del que salieron.

Llegando a fin de año, hacemos un corte en las sesiones por las vacaciones. Cuando retomamos, después de un mes, la mamá me cuenta muy contenta que Joaquín ya dejó los pañales. El niño entra al consultorio con muchas ganas de jugar y con un balbuceo activo y constante, en el que no se entiende demasiado lo que quiere decir (salvo algunas pocas palabras) pero del que puede percibirse un intento comunicativo muy claro. Joaquín balbucea con ritmo, con entonación, con intención de decirme, de comunicarse conmigo constantemente, aunque todavía no pueda pronunciar claramente ciertos signos lingüísticos. Asimismo, Joaquín arma un juego mucho más complejo en relación con los últimos que venía haciendo. El niño ubica a varios superhéroes sobre un bote, el bote sube al diván y de ahí a los almohadones que se encuentran sobre este. En ese momento, Joaquín dice: “Arriba de la montaña”. Luego esconde el bote con los superhéroes debajo de los almohadones y dice: “abajo de la montaña”. En el juego participan también aviones, y varios personajes más. Joaquín juega a que estos personajes hablan entre sí, se transmiten mensajes que no logro comprender, aunque sí comprendo que se están comunicando. También me da un avión a mí para que participe del juego. En sus juegos anteriores, Joaquín no solía convocarme. Si yo jugaba con él era porque yo me introducía en los juegos y él no me rechazaba. Ahora, en cambio, empieza a convocarme, me invita a jugar con él dándome juguetes, mirándome a los ojos, hablándome y pidiéndome que participe.

De a poco Joaquín empieza a hablar, pronunciando cada vez más palabras y armando frases cada vez más complejas, pero lo interesante no es que pueda articular palabras, en tanto sus dificultades no son articulatorias, sino que empieza a querer comunicarse conmigo y con los otros. De estar aislado, sin registrar a los que están a su alrededor y repetir secuencias automáticas con ciertos objetos, pasa a abrirse al otro, a registrarlo, a convocarlo, a sentir placer a partir de lo inesperado de su reacción, a intentar comunicarse y, de este modo, a hablar. Al mismo tiempo, sus juegos se complejizan: de la repetición mecánica de ciertos actos pasa a un juego cada vez más rico y simbolizado. Durante el análisis fue hallando un lugar el placer de la novedad, que solo es posible en la relación con otro, a partir del cual Joaquín comenzó a crear, jugando. Se abrió camino así a la dimensión del juego: Joaquín comenzó a jugar con los

objetos, que poco a poco fueron adquiriendo otros sentidos, con los fonemas, con los espacios —adentro y afuera, arriba y abajo, el baño y el consultorio— a partir de la construcción de ciertos espacios seguros donde él podía estar separado del otro, pero sabiendo que este se hallaba igualmente disponible por si él lo necesitaba.

Podemos pensar que estos movimientos psíquicos sucedieron en un marco analítico a partir de ciertas intervenciones en las que el analista intentó ingresar en la lógica propuesta por el niño, pero, a la vez, impuso sentidos a las manifestaciones del niño. Este doble movimiento define la función fundante del adulto en los primeros tiempos de la constitución del psiquismo. Es probable que, en la historia de Joaquín, algunos aspectos de estas primerísimas relaciones no hayan tenido lugar. Lo importante es cómo en estos casos, en los que nos encontramos con ciertos déficits en la constitución del psiquismo, la clínica psicoanalítica con niños puede hacer un aporte fundante y fundamental. En el caso de Joaquín, fueron el lenguaje y el juego los hilos transversales y conductores del análisis, en tanto de no poder hacerlo, este niño empezó a hablar y a jugar en el marco de la terapia.

Paralelamente a lo que sucedía en el interior del consultorio, se llevó a cabo otro trabajo, el cual considero que formó parte esencial del mismo trabajo clínico. Este trabajo implicó una labor constante con los padres y las maestras del jardín. Fue un trabajo de pedido de resistencia con respecto a catalogar o clasificar a Joaquín con estas entidades nosológicas que planteaban los padres y las maestras, para lo cual se les explicó que Joaquín era un niño que tenía otros tiempos, que su historia y algunas circunstancias le habían impedido lograr cosas que otros niños alcanzaban antes, pero que había que darle tiempo, espacio y mucho alojamiento. Este aspecto del trabajo clínico no será aquí abordado, ya que excede al recorte trabajado en el marco de la tesis. El trabajo en entrevistas con padres y con otros adultos que acompañan la crianza y el crecimiento del niño, tanto en espacios familiares como educativos e institucionales, es fundamental, pero rebasa en mucho el abordaje seccionado para el trabajo de esta tesis.

Hoy Joaquín es un niño que atraviesa su primaria, con algunas pequeñas cuestiones que molestan eventualmente a sus padres y a sus maestras —como suele suceder con cualquier niño—, pero sin certificado de discapacidad y sin medicación.

Ahora bien, ¿de qué se trató el trabajo del analista en este caso? Puede percibirse que las intervenciones en esta ocasión fueron muy diferentes a las trabajadas en el caso anterior. Por supuesto, el niño, su problemática y toda la situación eran diferentes. En este caso, no es posible decir que se trata de un niño neurótico que fue traído a análisis

por un síntoma: no resulta pertinente hablar de síntomas en este niño, sino de un momento constitutivo que podríamos ubicar dentro de la lógica de lo que Silvia Bleichmar (1988) denomina trastorno. En este sentido, la autora plantea al síntoma y al trastorno como dos modalidades metapsicológicamente diversas de emergencia de lo patológico. Por su parte, el síntoma sería una formación del inconciente, es decir, el producto de un conflicto intrapsíquico, el cual solo es posible que ocurra a partir del clivaje del aparato psíquico entre inconciente y preconciente-conciente, es decir, a partir de la instauración de la represión originaria. El trastorno, en cambio, sería “la emergencia en lo manifiesto de un conflicto en el marco de lo que he denominado tónica intersubjetiva, es decir, en el interior de las relaciones primordiales con el semejante, en los momentos previos a la instauración de la neurosis infantil”. Así, podría decirse que nos encontramos en la lógica del trastorno cuando no hay todavía un inconciente estructurado y dividido del sistema preconciente-conciente, es decir, cuando la represión originaria no se ha instaurado aún. Bajo este marco y dentro de esta lógica podríamos pensar el caso de Joaquín.

Al sostener que el inconciente no existe desde los orígenes, sino que es fundado, es decir, se estructura en un determinado momento de la vida a partir de la represión originaria, Bleichmar (2001) plantea que cuando recibimos a un niño en análisis lo primero que hay que preguntarse es si en ese niño se ha estructurado o no el inconciente. En este punto, en el marco de la propuesta de esta autora, la teoría y el modo de pensar la práctica, y, por ende, las intervenciones del analista, se contraponen en gran medida a la teoría y la clínica kleiniana:

Si ustedes toman los textos de Melanie Klein, van a ver que la cuestión radica, en su caso, en la aproximación al inconsciente; no hay allí otro interés que el de saber, al aproximarse a una sesión analítica, de qué manera está operando la realidad pulsional. Y como desde su perspectiva el inconsciente existe desde siempre, no se pone en duda su existencia en el sujeto al cual ella se confronta. Luego voy a ir aclarando, ya que se trata de una cuestión nuclear de mi teoría y mi práctica, a qué me refiero cuando digo que, por el contrario, mi primera tarea es ver si hay o no inconsciente, definir la existencia del objeto en cada situación clínica concreta, lo cual equivale a dejar abierta la posibilidad de que este pueda no estar constituido (...). En la propuesta de Klein, el objeto, el inconsciente, no solo está dado desde el comienzo sino que parecería existir en sí mismo. Parecería no haber otra cosa que inconsciente, y el analista interpreta directamente como si no hubiera formaciones secundarias, a tal punto que las certezas

del yo del paciente son consideradas como encubrimientos de la verdad, verdad que está siempre en el inconsciente. El preconscious no ocupa ninguna función. (p. 24)

Si se adoptan estos planteos para el abordaje clínico del caso presentado, podría decirse que no había en Joaquín un aparato psíquico clivado con un inconsciente constituido al momento de comenzar la intervención analítica. De este modo, al trabajar con un niño en el que no se encontraba operando la represión como operación fundante, podría afirmarse que las intervenciones clínicas apuntaron al armado de algo que todavía no se había armado, a la constitución de algunos aspectos psíquicos en el niño que aún no habían sido constituidos. Silvia Bleichmar (2001) nombra a esto que sucede en el marco de un análisis como *neogénesis*, concepto que refiere a aquellos procesos que pueden promoverse en un análisis, que tienden no a encontrar o interpretar lo que ya estaba preformado, sino a generar elementos nuevos de recomposición y articulación:

Cuando se interviene en momentos estructurantes del funcionamiento psíquico –lo que yo llamo intervenciones analíticas–, para producir, por ejemplo, un pasaje de la relación binaria a una relación terciaria en un análisis de niños, se inaugura un proceso de neogénesis: algo que no estaba preformado, y que no hubiera llegado a instalarse por sí mismo, se produce en virtud de la intervención analítica. (p. 37)

Estamos aquí ante una concepción diferente de intervención en clínica psicoanalítica con niños, que en el marco de los planteos de esta tesis se vuelve necesaria abordar en función de poder hacer con ella una lectura semiótica.

En concordancia con esta concepción de intervención, podemos ubicar nuevamente los planteos de Beatriz Janin (2013), quien plantea la noción de *intervenciones estructurantes*, a las cuales entiende como aquellas intervenciones tendientes a posibilitar una estructuración psíquica. En este sentido, el análisis no apuntaría a descifrar o a develar, sino a construir. Esta noción retoma los planteos de Bleichmar (2001) recientemente presentados y se diferencia claramente de la noción clásica de interpretación, que supone la existencia de deseos inconscientes que deben ser develados. Si esos deseos inconscientes aún no están constituidos como tales, de todos modos puede operarse psicoanalíticamente, si se apunta al armado psíquico. En relación con esto, Janin plantea:

El analista de niños tiene muchas veces una función ligadora (a través de la contención, de los imperativos categóricos, del funcionamiento en espejo, del poner en palabras, etc.) de aquello que ha dejado huellas que incitan a la repetición del movimiento desinscriptor. Función que será habilitante y no pedagógica, si el analista interviene brindando estímulos para que el psiquismo se constituya, y sin ofrecerse como modelo. Debemos hacer conciente lo inconciente en algunos casos, pero también, posibilitar inscripciones, representaciones de diferente tipo, constitución del yo, armado de fantasías, estructuración del pensamiento secundario, diferenciación yo-no yo, relibidinización de la imagen corporal o construcción de la misma, narcisización del sujeto, consolidación de la represión primaria... La meta variará con cada paciente y en cada momento del análisis. (pp. 85-86)

Ahora bien, ¿bajo qué modalidad se llevan a cabo esas intervenciones estructurantes que apuntan a generar la mencionada neogénesis? Se hace necesario aquí volver a los interrogantes iniciales de esta tesis: las intervenciones que realizamos en el marco de un análisis con niños ¿son necesariamente de naturaleza verbal o implican diferentes sistemas semióticos? Si los implican, ¿deben ser necesariamente atravesados por una intervención verbal o presentan autonomía respecto de la palabra?

Analizando el caso presentado, puede percibirse que las intervenciones estructurantes fueron, en algunas situaciones, realizadas a partir de la utilización de juguetes o elementos que formaban parte de un encuentro lúdico entre niño y analista, por ejemplo, el armado de una casa por parte del analista con las piezas de madera que el niño revoleaba hacia arriba. Pero hay que mencionar que esas intervenciones fueron seguidas casi siempre por alguna intervención verbal, por ejemplo, decirle al niño que yo no iba a dejar que siga destruyendo mi casa o, en otras ocasiones, el pedido de ayuda para construir un camino para que pasen sus autos o para armar una torre. También puede pensarse como una intervención realizada a través de la palabra (en este caso, aunque no implicó una interpretación, al modo en que la pensaba Klein, sí fue realizada verbalmente utilizando el sistema semiótico lingüístico) la invitación a jugar a la pelota —invitación a la que no responde, pero da lugar a que el niño haga otra cosa— o el pedido de si yo podía tirar la pelota también, a lo cual el niño responde formulando un “no”, sumamente significativo en cuanto es una palabra que indica que hay un sujeto que se niega y se separa del otro.

Puede pensarse como otra intervención llevada a cabo en el marco del juego la introducción de un lápiz entre los autitos que el niño estaba manipulando. Ahora bien,

en este caso fue el analista quien significó al lápiz como un semáforo, introdujo ese sentido y generó esa representación. Luego el niño tomó ese sentido y se lo apropió, lo cual generó en el espacio clínico una separación, una hiancia: entre verde y rojo, entre avanzar y parar. De igual modo fue llevada a cabo la intervención por parte del analista de dibujar con fibras en hojas de papel el contorno de los autos, significando estas líneas cerradas como espacios de estacionamiento de los autos, que el niño insistía en hacer circular por todo el consultorio, sin dirección, ni corte, ni salida ni destino. El niño también tomó esta intervención, sumándose a la propuesta de estacionar lo autos allí, delimitando así desde dónde salían y hacia dónde llegaban, situación que operó como principio y final de sus movimientos, los cuales antes eran puramente circulares, sin coto.

Aparecen también en este trabajo clínico algunas intervenciones que fueron presentadas bajo una modalidad verbal, por ejemplo, cuando el analista le pregunta al niño si uno de los muñecos podría ser el papá, otro la mamá y otro el hijo. Como el niño no dice nada, entonces el analista realiza otra jugada clínica: ubica, mediante una intervención lúdica, a los muñecos sobre los autos y los hace pasear. Joaquín se suma a esta actividad y hace lo mismo. Ahí el analista realiza verbalmente una intervención: le dice que pareciera que el hijo ya no tiene ganas de estar adentro de la mamá y que pareciera que este tiene ganas de hacer otras cosas, como irse a pasear. El niño no dice ni hace nada en el momento, pero a la semana siguiente el analista le escucha decir su primera frase articulada, al contar que su papá se había quedado en la camioneta. Esta frase da cuenta de un registro de la separación, la cual puede pensarse como una aceptación o cierta asimilación respecto de la intervención realizada en la sesión anterior.

En relación con estas últimas intervenciones, puede citarse a Pablo Peusner (2015) quien retoma una expresión de Lacan sobre la célebre intervención de Klein en el llamado “caso Dick”:

La posición clínica de Melanie Klein sostiene la tontería del intercambio, vía necesaria para inscribir a ese niño en un *Edipo ferroviario* (si me permiten la expresión). Pero a la vez empuja su tontería con brutalidad, la necesaria como para *enchufarle* a Dick la estructura simbólica básica del par significante. ¿Acaso no son brutales todos los primeros encuentros con lo simbólico? Nadie entra de a poco allí, todos somos arrojados de cabeza en ese mundo del lenguaje que humaniza.

Se perfilan así algunos caracteres necesarios para huir para adelante y sostener ese deseo del analista que no retrocede ante los niños: hay que ser paciente, algo bruto y un poco tonto... (p.103)

Otra intervención, en el trabajo con Joaquín, fue llevada a cabo a través de la palabra, pero no fue exclusivamente verbal, sino también a través de acciones y movimientos. Ocurrió cuando el analista, después de acompañar a Joaquín varias veces adentro y afuera del consultorio para habitar otros espacios, como el pasillo o el palier, decide, ante la observación de la excitación corporal del niño, que se hacía cada vez más creciente e intensa, entrar nuevamente con el pequeño paciente al espacio del consultorio, cerrar la puerta y decir que por ese día ya no podíamos salir más, que afuera había vecinos, por lo que ya no podíamos seguir jugando ahí. Por supuesto, el analista no sabía por qué intervenía de esa manera: simplemente vio al niño demasiado excitado y le pareció que ya era hora de poner un corte a eso que Joaquín estaba haciendo, lo cual evidentemente había sido necesario —entrar y salir del consultorio— pero que ya había sido demasiado. La respuesta a esta intervención fue la apertura a otro movimiento y accionar corporal por parte del niño: encerrarse en el baño. El analista decide acompañar este encierro del niño, pero esta vez desde afuera del baño, espacio que culturalmente está destinado al despliegue de la intimidad. Así, el analista interviene quedándose afuera y respetando que el niño permanezca adentro del baño, pero diciéndole que cualquier cosa que necesitara le avise, que estaba afuera disponible para él. Es sumamente interesante escuchar, después de pasado un rato, el llamado del niño, quien, ahora sentado en el inodoro, demanda por su mamá. Esto genera, a partir de una lectura clínica hecha a posteriori, la apertura a todo un trabajo que llevó a cabo Joaquín en relación con el control de esfínteres, lo cual, como es sabido, implica un gran movimiento subjetivo en los niños.

Puede decirse que, después de un tiempo y a partir del trabajo clínico realizado, el niño empieza a jugar —si se considera que esos movimientos repetitivos que realizaba antes no eran juego sino puro accionar de descarga motriz—, y paralelamente comienza a hablar. En esos juegos ya había simbolismo —un almohadón que era una montaña—, espacios separados —arriba y abajo de la montaña—, tiempos e hiancias que pueden pensarse como expresiones del clivaje que se va produciendo en el psiquismo del niño, el cual genera cierta estructuración de espacios psíquicos que antes no estaban. Todo esto es acompañado por un lenguaje creciente que empieza a tomar

valor comunicativo, algo que en los primeros momentos ni asomaba. En ese momento el niño comienza a convocar constantemente al analista, así como a sus padres, a sus pares, sus maestras en el jardín, etc.

Podemos ver que a partir del abordaje de este caso —en el que el trabajo fue, a diferencia del caso anterior, con un niño que no estaba aún estructurado neuróticamente— las intervenciones fueron mediadas en mayor medida por la palabra. Si se entiende que la mayoría de las intervenciones fueron, como se planteó más arriba, intervenciones que apuntaban a la estructuración y la neogénesis de espacios y aspectos psíquicos que aún no existían, puede pensarse que si bien muchas de las intervenciones fueron realizadas en el marco de otros sistemas semiológicos distintos al de la palabra —el juego, los espacios físicos, el movimiento— también estuvieron acompañadas por ella en gran parte de las situaciones. Tal vez esto se ligue al hecho de que, para que el psiquismo de un niño se estructure, es necesario que este sea recibido en un mundo simbólico, por ende, lingüístico y cultural, ya que el niño no puede prescindir de la palabra de otro que lo aloje, le hable e instale ciertos sentidos que circulan culturalmente. Por este motivo, el lenguaje, en tanto palabra que proviene en un primer momento del otro, no puede estar ausente en el proceso de libidinización y estructuración del psiquismo de un niño. Probablemente debido a que las intervenciones estructurantes implican la generación de ciertos procesos fundantes del psiquismo que ocurren en el marco de un análisis, es que necesiten adoptar una forma verbal y precisen de alguna manera el pasaje por la palabra.

Caso Dante:

Dante llega al consultorio a los seis años traído por su mamá, quien plantea que el problema de su hijo es que es muy tímido, lo cual le trae problemas en la escuela porque allí no puede interactuar con sus compañeros. Plantea que en la escuela hay un nene del cual Dante dice ser amigo, pero que en realidad él no interactúa con este niño, sino que por momentos lo sigue y lo imita en todo lo que hace. Asimismo, en la escuela no emite palabra: parece mudo. En su casa, en cambio, Dante habla desde que cumplió los dos años.

La mamá relata que está casada con el papá de Dante desde hace ocho años, y que cuando el niño nació ella trabajaba nueve horas en una empresa. El niño permanecía

esas horas con una niñera. Respecto del momento del nacimiento, relata que Dante estuvo cinco días en neonatología por haber tragado meconio antes del parto.

En las primeras entrevistas con Dante, este entra sin problemas al consultorio, pero siempre callado. Si en algún momento menciona algo, lo hace con una voz muy bajita, casi susurrando, y si yo le pregunto algo a lo que puede responder con un “sí” o un “no”, asiente o niega con la cabeza. Cuando la respuesta no puede ser sí o no, generalmente se queda callado. El niño elige jugar al juego de la oca: Dante comprende perfectamente la lógica del juego y juega siguiendo de manera óptima las reglas, pero siempre callado. Después de un rato, Dante ve que en la caja de juguetes hay autos. Inmediatamente los toma (su mamá había mencionado en la entrevista que el niño era fanático de los autos, que eran casi con lo único que jugaba) y los empieza a ordenar en fila, uno detrás del otro. Cuando yo intento agarrar uno de los autos para sumarme a lo que está haciendo, me dice automáticamente: “yo juego solo”. Entonces me mantengo al lado y solo observo. En un momento, Dante hace que los autos hablen entre ellos, pero lo hacen susurrando, por lo que no se puede comprender lo que dicen. Yo le pregunto qué fue lo que dijeron, ya que no logré escuchar, pero el niño no responde a mis preguntas, ignorándolas completamente.

En las sesiones siguientes, los únicos objetos que Dante manipula son los autos. En estos primeros encuentros, realiza un juego sumamente destructivo: uno de los autos —el verde— les pega y choca a todos los otros con una intensidad tal que termina por romper la mayoría de los autos que hay en el consultorio. De este modo la gran parte de los autos quedan rotos. Yo señalo algo en relación al enojo del auto verde, que necesitó destruir a todos los autos con los que se encontró. Dante no dice nada, por supuesto. Le ofrezco una bolsita donde podemos guardar los restos de los autos rotos. Dante junta las partes de los autos y guarda la bolsa en el placard de juegos y juguetes.

En las sesiones posteriores, Dante repite la misma escena: saca la bolsa con los pedazos de los autos, los rearma como puede y los ubica alrededor del auto verde. Este, que se encuentra en el centro del resto de los autos, murmura algo que no se escucha ni se entiende, y luego, a partir de un brusco movimiento, el niño empieza a golpear a todos los autos hasta volverlos a destruir. En toda esa escena, Dante casi ni enuncia palabra.

El trabajo con este niño me desconcertó completamente respecto de mi posición de analista, ya que sentía que no sabía de qué modo intervenir. Todo lo que sabía hacer, y que había de algún modo “funcionado” en mis experiencias clínicas anteriores,

parecía no tener ningún efecto en este niño. Si interpretaba, decía algo respecto de lo que estaba sucediendo en el juego o preguntaba algo, el niño se mostraba muy molesto, dándome a entender que le molestaba mucho que yo hablara. En algunas ocasiones en las que yo le hablaba, aunque dijera cualquier nimiedad, iba corriendo al sillón, se tiraba allí, cerraba los ojos y se tapaba los oídos con los almohadones. Después de un rato en el que yo no decía nada, volvía al juego. Opté entonces por quedarme callada e intentar de algún modo ingresar en su juego, pero esto tampoco era posible ya que el niño no lo permitía. Cuando intentaba tomar algún autito y sumarme a la escena, Dante me lo sacaba o me decía que no y seguía jugando solo. Durante muchas sesiones permanecí a un costado, cerca de él y la escena lúdica, pero sin intentar hablar ni hacer demasiado, solo observando. Lo paradójico era que Dante se mostraba muy a gusto al venir, entraba muy contento al consultorio, permanecía así casi todo el tiempo, salvo cuando yo intentaba introducirme en el juego o decir algo, y la mamá me contaba que él preguntaba todos los días cuándo le tocaba venir.

Durante mucho tiempo me sentí sumamente desconcertada en el trabajo con este niño, en tanto percibía una hermeticidad muy profunda de su parte, que no podía quebrar ni desarmar. Lo mismo sentía cuando sostenía entrevistas con sus padres. La mamá se mostraba casi siempre con cierta desafectación que hacía muy difícil el trabajo. Si bien se la veía angustiada por el hecho de que su hijo no podía relacionarse con sus pares y permanecía por fuera de casi todas las escenas sociales (Dante ni siquiera podía saludar a sus compañeros, por ejemplo; sin embargo, al niño le encantaba ir a la escuela, o por lo menos se mostraba muy contento cada día al ir), cuando yo intentaba preguntar por aspectos de su historia, la mayoría de las veces no se acordaba o los recuerdos que podía recuperar eran transmitidos de manera muy escueta y sin mostrar demasiada implicación. Con el papá me sucedía lo mismo. Sentía esta hermeticidad generalizada, que me generaba muchas preguntas y me interrogaba profundamente.

Lo que más me interpelaba era lo que sucedía en el espacio clínico con el niño: él venía siempre muy entusiasmado y desplegaba contento sus escenas lúdicas, pero yo no entendía muy bien cuál era mi función ahí, dado que toda intervención de mi parte resultaba insoportable para él. Sin embargo, sentía que de algún modo me encontraba sosteniendo un espacio necesario para el niño. Por lo menos, él se mostraba muy a gusto y deseoso de venir, lo cual para mí es siempre un indicador clínico fundamental: si un niño todavía quiere venir es porque quedan cosas por trabajar. Después de muchas

supervisiones y muchas preguntas autorrealizadas en relación a qué decir y qué hacer en la sesión clínica con Dante, concluí que tal vez de lo que se trataba era de ser paciente y esperar. En relación a la paciencia, Fernández Miranda escribe (2019a):

Allí donde la escena lúdica es rígida, iterativa, donde sesión tras sesión el niño se aboca a la repetición de la misma secuencia, una y otra vez, allí donde la dimensión creativa del juego es exigua y el movimiento circular anula cualquier posibilidad de interrogar aquello que insiste con tanta intensidad, allí, pienso, la paciencia del analista es fundamental. Paciencia, no pasividad. Paciencia, aquí, significa soportar la propia impotencia frente a la compulsión repetitiva y sostener la pregunta sin sucumbir a la tentación de una respuesta apresurada. La paciencia es espera de la emergencia de un elemento diferencial que permita esbozar alguna lectura de aquello que insiste compulsivamente sin encontrar lugar.

La escena del auto destructor se cortó después de algunas semanas y Dante empezó a traer sus propios autos al consultorio. Con ellos armaba carreras en las que competían todos, pero los autos iban corriendo de a uno. Luego, se fijaba cuál había llegado más lejos: ese era el ganador. Esto se repetía una y otra vez. Si yo quería agarrar algún auto, me decía que no, pero le gustaba contarme cuál era el auto ganador.

En una sesión, Dante arma la escena de siempre: prepara a los autos para las carreras y estos corren. En un momento, el niño deja lo que está haciendo y se recuesta en el diván. Le pregunto si está cansado, pero no me responde. Yo entonces tomo algunos objetos que están en una caja de juegos —algunas maderas, una puerta de juguete, unas cajitas— y armo una especie de pista con obstáculos. Tomo algunos de sus autos y los empiezo a hacer andar por la pista sorteando los obstáculos. Dante no me dice nada, solo mira. Al rato, el niño viene hacia donde estoy, toma también un auto y hace lo mismo que yo estoy haciendo. Jugamos un rato los dos a ese nuevo juego.

A la sesión siguiente, Dante llega y lo primero que hace es buscar en la caja de juegos los mismos objetos con los que yo había armado la pista de obstáculos, y construye exactamente el mismo circuito que la sesión anterior. Pero esta vez, en lugar de que los autos sorteen los objetos que estaban dispuestos como obstáculos, tropiezan con ellos, los chocan, hacen, a partir de ese tropiezo, alguna pirueta y luego se caen. Después se levantan, vuelven a hacer otra pirueta y se vuelven a caer. Dante se ríe mucho con esto.

A partir de esa sesión, el juego de Dante se empieza a complejizar: agrega otros elementos o juguetes y comienza a dejarme participar en su juego. Ya no me rechaza cuando yo tomo algún auto o algún otro elemento, sino que observa qué hago yo en el marco del juego. Dante toma aquello que yo hago, pero no imitando mis movimientos sino disparando algún otro movimiento lúdico por parte de los autos que maneja él.

Al interrogar, en un espacio de supervisión, lo que había pasado en el marco del juego con Dante, pienso que el circuito para los autos que armé en una sesión empalmó en algún punto con el juego del niño, sin saber muy bien cuál fue ese punto. Esto no ocurrió a través de la palabra, ya que con este niño la intervención verbal no tenía ningún efecto y no lograba operar de ninguna manera. De este modo, el juego introducido por el analista —el circuito con obstáculos— cumplió una función interpretante: permitió la apertura a otras escenas y a otras asociaciones lúdicas. Esto fue posible a través de un empalmado semiótico, realizado exclusivamente a través del juego.

CONCLUSIÓN

En el desarrollo realizado a lo largo de este trabajo de tesis, enmarcado en la Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños, se intentó llevar a cabo, como eje general, la problematización del precepto según el cual la palabra es la herramienta excluyente del psicoanálisis y la escucha la única operación del analista. Desde la clínica psicoanalítica con niños, si la entendemos no como una especialidad sino como un modo de hacer psicoanálisis que presenta sus propias especificidades, aparecen las preguntas acerca de cuál es el lugar de la palabra o lenguaje verbal y cómo se relaciona con los demás sistemas semióticos que se presentan en la clínica con niños, debido a que el modo de circular y funcionar de lo verbal no es el mismo que en la clínica psicoanalítica con adultos.

Se llevó a cabo, en una primera instancia, un recorrido teórico a través de ciertos planteos de autores que abordan y desarrollan el juego, el dibujo y la corporalidad — como algunos de los lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños— para ubicarlos en el marco de una pluralidad de sistemas semióticos. A partir de allí, se intentó indagar acerca de la naturaleza del material que ofrece el niño, así como también del estatuto de la intervención del analista, y se propuso que en la clínica psicoanalítica con niños se trabaja con sistemas semiológicos diversos en los que no siempre interviene la palabra. Si bien la totalidad de los autores abordados plantea que en la clínica con niños aparecen diversos modos de expresión por parte de los pacientes, quienes en el marco de un análisis y en transferencia dan cuenta de su padecer o sus modalidades de funcionamiento psíquico a través del juego, el dibujo, sus gestos y movimientos corporales, pueden escucharse en sus planteos teóricos diferencias importantes respecto de la relación entre estos modos de expresión y la palabra.

Así, algunos autores plantean que en la clínica con niños es esencial la utilización del juego, el dibujo, el modelado, el movimiento del cuerpo, etc., ya que estos se presentan como recursos expresivos o representativos que permiten el acceso a los estados psíquicos del niño. Sin embargo, en sus planteos puede leerse una preeminencia del lenguaje verbal con respecto al resto de los sistemas utilizados por el niño, ya que, en última instancia, se espera que el niño logre poner en palabras el sentido de eso que dibujó o representó lúdicamente. Como fue planteado en el capítulo uno, puede verse, por ejemplo, de qué modo Melanie Klein (2008) plantea que el juego es un modo de expresión esencial en el niño, comparable al de los sueños: los objetos y juguetes de los que este se sirve representan significados simbólicos relacionados con

sus fantasías y deseos, que el analista en sesión deberá interpretar. Ahora bien, la autora marca una diferencia importante entre las asociaciones inconcientes que el niño puede realizar a través de juegos y juguetes y la “asociación libre en su verdadero sentido”; plantea que ningún análisis de niños podría darse por finalizado hasta que el pequeño paciente logre expresar sus conflictos a través de las palabras (p. 158). De igual modo, la intervención analítica, tal como Klein (2005) la propone, implica un acto verbal en el que el analista “traduce en palabras simples los puntos esenciales del material que le ha sido presentado” (p. 138). Se tratará entonces de que este transmita verbalmente su interpretación al niño, lo que permitirá entrar en contacto con sus emociones y ansiedades, para una posterior comprensión por parte del pequeño paciente. Así, si bien para Klein el juego se encuentra en el centro del trabajo con niños, plantea como necesidad clínica que este sea interpretado desde una lógica verbal.

En una dirección similar pueden ubicarse los planteos de Françoise Dolto abordados en esta tesis, quien propone al dibujo como uno de los modos esenciales en los que el niño da cuenta de sus estados psíquicos, de sus síntomas y fantasmas en el marco de la clínica. Ahora bien, la autora plantea que la interpretación que realice el analista de estas representaciones fantasmáticas solo podrá llevarse a cabo a partir de aquello que el niño pueda verbalizar —decir con palabras— acerca de sus producciones pictóricas. De este modo, el dibujo es pensado por Dolto como un “dicho” que se vuelve necesario descifrar a partir de las claves aportadas por las asociaciones verbales llevadas a cabo por el paciente. El material gráfico o plástico no es, para la autora, interpretable por y en sí mismo, sino solo a partir de lo que el niño pueda decir, a través del lenguaje verbal, sobre ellos.

Puede percibirse, entonces, en la propuesta de estos autores, una postura teórico-clínica que implica sostener cierta preponderancia del lenguaje verbal respecto del material no verbal. Pareciera ser solo el lenguaje hablado lo que permitiría leer, interpretar, traducir u otorgarle sentido a aquello otro que aparece representado lúdica o gráficamente.

Es posible plantear, asimismo, que este modo de pensar la clínica con niños entraría en concordancia con ciertos planteos provenientes de la lingüística y la semiología, que instalan la pregunta acerca de las relaciones existentes entre los diversos sistemas de signos en la cultura. Así, tal como fue abordado en el segundo capítulo, puede situarse aquí a Benveniste, quien plantea que si bien los diversos sistemas semiológicos que rodean al ser humano se rigen por un principio de no

redundancia, es decir, no habría sinonimia entre estos sistemas ni traducción posible de uno a otro, sostiene que existen, sin embargo, conexiones entre ellos. Habría entre todos estos sistemas una relación semiótica, debido a que forman parte de la cultura, el sistema general que los engloba. Un tipo de relación fundamental entre los diversos sistemas semiológicos es la relación de interpretancia, que implica que algunos sistemas pueden interpretar a otros. En este punto Benveniste le otorga a la lengua una función primordial y un lugar de preponderancia: plantea que esta puede interpretar a todos los sistemas semióticos, incluso a ella misma. De este modo, la lengua se vuelve el interpretante de toda la sociedad, el único sistema semiológico que posee esta fuerza y esta cualidad.

Respecto de los planteos realizados desde el terreno del psicoanálisis, allí existen posturas aún más extremas en relación a la preponderancia del lenguaje verbal, ya que en ellas puede leerse la idea de que el único lenguaje existente es el verbal. El resto es pura materialidad que no llega a ser significante, es decir, no se la piensa en términos de sistemas de signos o sistemas semiológicos, debido a que, según esta postura, el sentido solo es posible a partir de la palabra y del atravesamiento por lo simbólico. Así, tal como fue situado en el capítulo uno de esta tesis, Esteban Levin (2011) realiza un trabajo acerca del cuerpo y sus movimientos en el marco de la clínica psicomotriz, pero desde un abordaje psicoanalítico. Plantea que no es posible hablar de un lenguaje del cuerpo, sino que se vuelve necesario plantear un cuerpo en el lenguaje. Además, sostiene que resulta falaz plantear un lenguaje que no sea verbal: “no hay lenguaje sin verbo, sin metáforas, sin fallidos, sin lapsus, sin encadenamientos, en un sistema lingüístico” (p. 84).

Ahora bien, en el marco de los desarrollos teórico-clínicos en clínica psicoanalítica con niños, tal como fue trabajado en el cuerpo de esta tesis, pueden leerse propuestas que van en una dirección distinta en cuanto al planteo acerca de la relación entre la palabra y otros sistemas semióticos. Puede ubicarse aquí a Marisa Rodolfo (2006), cuya propuesta se trabajó también en el primer capítulo, quien propone pensar a lo figural (abarca con esta noción al dibujo, al modelado e incluso a aquello que dentro de un juego se configure figuralmente) como un sistema autónomo de escritura, regido por sus propias leyes. Plantea que los dibujos de un niño en análisis deben interpretarse en sí mismos, a partir de una lógica propia, sin la necesidad de traducirlos a otros lenguajes. Además, afirma que reducir el dibujo de un niño a su relato implica un error

y un abuso de los planteos estructuralistas contemporáneos, con lo cual denuncia una engañosa facilidad que encuentran los analistas al refugiarse en las palabras, el terreno lingüístico en el cual parecen hallar comodidad y seguridad. Esta autora sostiene la idea de que la asociación libre, que no debe confundirse con la asociación verbal, sigue siendo el principio rector del análisis con niños, a partir del cual el analista interpretará, siempre respetando la pluralidad y la autonomía de los diferentes sistemas semióticos de los cuales se sirva cada paciente. De este modo, el planteo de Rodolfo iría en contra de un pensamiento fonocentrista extendido entre muchos otros autores, que pareciera obtener ciertos procesos analíticos en el trabajo con niños.

Asimismo, el hecho de optar por esta postura clínica podría argumentarse desde ciertos postulados realizados desde el terreno de la semiótica que sostienen la autonomía de los diferentes sistemas significantes, entendidos de un modo independiente respecto de la lengua. Aquí pueden ubicarse los planteos de Julia Kristeva (1988), abordados en el segundo capítulo de la tesis, en los cuales se vislumbra la propuesta de pensar el lenguaje de los gestos, la pintura, la música, la fotografía, el cine, etc., como lenguajes con leyes distintas, propias y específicas que no obedecen a la lógica del lenguaje verbal. Puede leerse en los desarrollos de Kristeva la pretensión de una separación entre la semiótica y la lingüística, ya que esta última funcionó en sus inicios como modelo para la primera, lo cual implicó un obstáculo epistemológico para su propio despliegue.

De este modo, las diversas propuestas realizadas desde el terreno de la lingüística y la semiótica, abordadas en el trabajo de esta tesis, han contribuido enormemente a problematizar la disyuntiva teórico-clínica propuesta al aportar nociones sumamente interesantes para pensar la clínica psicoanalítica con niños.

Por otro lado, las propuestas de Roland Barthes (2009) acerca de la connotación y la operación de lectura resultaron sumamente significativas para el abordaje conceptual del quehacer del analista que trabaja con niños. En relación con esto, el autor plantea que la operación de lectura que todo hombre realiza sobre cualquier objeto o fenómeno con el que se encuentra, implica un *leer* que otorga sentidos extra —determinados por la cultura— a esos objetos y fenómenos, sentidos que se encuentran más allá de lo que esos objetos o fenómenos transmiten denotativamente. Esto es el resultado de una operación de connotación, propia de lo humano: creamos sentidos connotados y, a su vez, leemos sentidos connotados en todo lo que hacemos y percibimos, aunque lo hagamos sin ser conciente de ello.

Ahora bien, podría pensarse que algo parecido a lo anterior sucede en todo analista que trabaja con niños: el analista lee sentidos en aquello que los pequeños pacientes hacen a partir de diversas materialidades. Pero esos sentidos leídos no tienen la misma naturaleza ni siguen la misma lógica que aquellos que circulan culturalmente, es decir, por fuera de la instancia clínica, puesto que ocurren a partir de los diversos modos en que los niños operan desde su propia subjetividad. Se trata de modos que el analista lee y desde los cuales va a intervenir para lograr construir, tal como lo plantea Janin (2013), un lenguaje común, un idioma compartido. Pero ese lenguaje común, aunque a veces sí lo haga, no siempre adopta la forma y la lógica lingüística: generalmente es creado a partir de las coordenadas de la variedad semiótica que los niños presentan. Eso se logra en un encuadre clínico, en el cual la transferencia opera como posibilitadora de que ese lenguaje común se produzca, por lo tanto se trata de una lectura que opera de manera inconciente. Así como Freud planteaba que el analista escucha desde su inconciente, puede agregarse que el analista que trabaja con niños lee también desde su propio inconciente, sin que el saber conciente opere, ya que si este interviene demasiado, obtura la lectura.

Se propone, entonces, a partir de lo desarrollado y tal como se fue adelantando a lo largo de esta tesis, que la clínica psicoanalítica con niños implica una *clínica de la lectura*, lectura como operación que excede a la escucha del lenguaje verbal del niño o de aquello que en lo que este hace pueda ser escuchado en términos verbales. La operatoria fundamental del analista que trabaja con niños no consiste simplemente en escuchar un decir, sino, de un modo más amplio, en *leer un hacer*, un hacer que a veces implica un decir, pero que no se reduce a ello, sino que lo trasciende. Para poder leer de este modo es necesario reconocer la autonomía de los diversos sistemas semióticos con los que el niño cuenta y de los cuales se sirve.

A partir del abordaje de los recortes clínicos realizados, se intentó analizar el trabajo del niño en función de la naturaleza del material producido en el consultorio, así como las operaciones llevadas a cabo por el analista en este encuadre clínico. En el análisis de esas viñetas, pudieron percibirse distintas modalidades de intervención por parte del analista en el trabajo con niños.

Por un lado, se observaron modos de intervenir que conllevaron un hacer con el niño: jugar, dibujar o moverse, pero se trató de haceres que implicaron necesariamente un acompañamiento por parte de lo verbal o que se encontraron mediados por intervenciones que fueron entera y directamente discursivas. En el caso de Joaquín, por

ejemplo, la mayoría de las intervenciones por parte del analista estuvieron mediadas por la palabra. Tal como se planteó en el análisis realizado en el tercer capítulo, este caso implicó un modo de operar específico por parte del analista en el marco de una serie de intervenciones estructurantes con un niño que presentaba dificultades en la estructuración psíquica. Estas intervenciones estructurantes no podrían prescindir de la palabra y su carácter fundante. Así, las intervenciones verbales fueron acompañando cada uno de los movimientos llevados a cabo por el analista, aun si se servía de otros objetos, juguetes y materiales. En el desarrollo del caso trabajado, puede decirse que el niño comenzó a jugar y a hablar (casi simultáneamente) en el marco del análisis a partir de intervenciones estructurantes que implicaron la constitución de una lógica lúdica y verbal en el niño a partir de un quehacer lúdico y verbal generado en transferencia entre este y el analista.

Ahora bien, puede afirmarse que este tipo de intervenciones no son las únicas que operan en la clínica psicoanalítica con niños. También se pueden pensar otras lógicas de intervención que no implican un quehacer verbal por parte del analista. Si tomamos como ejemplo el análisis de la viñeta del caso de Mariano, puede percibirse que las intervenciones conllevaron en su mayoría un hacer desde el interior mismo del juego o la actividad —realizada con materiales artísticos— propuesta por el niño: un hacer que implicó meramente habilitar y acompañar dentro del mismo juego los movimientos psíquicos que el niño iba llevando a cabo. Esta intervención se puede pensar dentro de la lógica de lo que algunos autores conceptualizan en términos de *interpretación dramática*, término acuñado por José Valeros (1997), o directamente en términos de interpretación psicoanalítica en el marco de la clínica con niños, tal como lo plantea Jaime Fernández Miranda (2019a). Esto implica entender que la interpretación y la intervención en la clínica psicoanalítica con niños se lleva a cabo desde el interior de la escena lúdica, ya que si el analista pretende intervenir discursivamente de modo directo, saliéndose de la trama ficcional creada en transferencia, se produce una interrupción del juego y ningún efecto subjetivo en el niño.

En este sentido, las intervenciones del analista en el caso Mariano respetaron la lógica semiótica propuesta por el niño y no pretendieron traducir lo producido a través de una materialidad no-verbal al lenguaje verbal —un lenguaje sin dudas más cómodo y conocido por el adulto-analista—. Esto conlleva, entonces, a interpelar la carga lingüística o verbal que ha marcado la historia del psicoanálisis y ha devenido absolutamente dominante en las últimas décadas. Por supuesto, esta carga ha sido

necesaria para la constitución de la práctica psicoanalítica y en su momento fue su marca distintiva, pero, en el marco de la clínica con niños, podría pensarse que en algunas situaciones sostener una primacía de lo verbal puede obturar el proceso lúdico, artístico, figural, cinético, etc. que posibilitaría el proceso de elaboración del síntoma o la problemática psíquica en cuestión.

También se pueden percibir intervenciones que no implicaron un pasaje por la palabra en la viñeta que da cuenta acerca del trabajo con Dante, en el cual el analista se encontró con que en este caso las intervenciones lingüísticas no encontraban lugar, no operaban sino angustiando aún más al niño y profundizando sus resistencias. Así, la intervención del analista fue estrictamente lúdica y propuso —sin pensar ni saber por qué y cuál era la lógica de la propuesta— un juego que operó por sí mismo con una función interpretante, puesto que conllevó la apertura a otras asociaciones lúdicas, generando la producción de otras escenas que permitieron el desarrollo y la complejización del juego por parte del niño.

De este modo, se puede plantear que muchas veces el analista se encuentra en situaciones en las que intervenir implica correrse de la lógica verbal o lingüística, a la que está acostumbrado y con la que como adulto suele sentirse cómodo, para dejarse llevar por las lógicas semiológicas propuestas por el niño, aun con el riesgo de perderse en ellas. Esto puede ser pensado a partir de la experiencia clínica, la cual muestra que muchas veces la palabra no es la vía de interpretación o de intervención, así como también de algunos desarrollos provenientes del terreno disciplinar de la semiótica, que cuestionan la preeminencia del lenguaje verbal por sobre el resto de los sistemas semiológicos y defienden la autonomía y la pluralidad de los lenguajes del ser humano y la cultura.

Por lo tanto, a partir del postulado de que la clínica psicoanalítica con niños implica una clínica de lectura, lectura que excede a la escucha, es posible sostener que el niño opera desde una lógica no exclusivamente verbal, y que los analistas deben poder leer ese material no verbal e intervenir siguiendo esa lógica. ¿Pero de qué se trata lo no verbal que se encuentra en el niño? Desde algunos desarrollos psicoanalíticos se dice y se repite que el niño nace en un mundo de lenguaje y que entra, incluso desde antes de nacer, en un “baño de lenguaje”. Sin embargo, esta noción es criticada por algunos autores. Así, Jaime Fernández Miranda (2019b) plantea que esta lectura de la expresión “baño de lenguaje” impide pensar en la complejidad y en el tiempo que conlleva el proceso de incorporación de la lengua materna y, por ende, en todo lo que

puede suceder durante esa experiencia. Para argumentar esta idea, el autor retoma los desarrollos de Benveniste (2004) y de Giorgio Agamben (2015). De Benveniste toma su planteo respecto del hiato existente entre dos dominios —diferenciación de dominios que se ha abordado más arriba, en el segundo capítulo de la tesis— que implican lógicas diferentes: lo semiótico y lo semántico, el signo y la frase, el lenguaje como estructura y la palabra, la lengua y el discurso. A su vez, la discontinuidad entre estos dos registros entra en concordancia con el planteo que realiza Agamben respecto del intervalo temporal entre el lenguaje, aquello que preexiste al sujeto, y la palabra. Agamben le da el nombre de *infancia* a ese intervalo.

De este modo, Agamben plantea que la infancia es la experiencia que se instala en la diferencia entre lo humano y lo lingüístico, e instaura así la escisión entre lengua y discurso:

Lo que distingue al hombre de los demás seres vivos no es la lengua en general, según la tradición de la metafísica occidental que ve en el hombre un *zoonlógonéchon*, sino la escisión entre lengua y habla, entre lo semiótico y lo semántico (en el sentido de Benveniste), entre sistema de signos y discurso. De hecho los animales no están privados de lenguaje; por el contrario, son siempre y absolutamente lengua (...). Los animales no entran en la lengua: están desde siempre en ella. El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir *yo*. Por lo tanto, si la lengua es verdaderamente la naturaleza del hombre —y naturaleza, si se piensa apropiadamente, solo puede significar lengua sin habla, *génesis synechés*, “origen con-tinuo”, en la definición de Aristóteles, y que sea naturaleza significa estar siempre en la lengua—, entonces la naturaleza del hombre está escindida de manera original, porque la infancia introduce en ella la discontinuidad y la diferencia entre lengua y discurso. (pp. 70-71)

Siguiendo estos postulados, puede situarse a la infancia como ese tiempo que transcurre entre que el recién nacido llega a un mundo habitado por otros que hablan y viven con ciertas reglas y cierta lógica modelada por la cultura, y el momento en el que comienza a hablar, a hacer uso de la palabra y a llevar a cabo ese acto que implica convertir la lengua en un sistema en discurso. Respecto a este modo de pensar la infancia, Fernández Miranda plantea:

Esta noción de infancia sitúa un intervalo y una tensión allí donde algunos analistas suponen una continuidad –y una confusión- entre lengua y discurso. Y en este mismo sentido nos invita a discutir una noción cristalizada que supone que el discurso del adulto en los orígenes sumerge de lleno al *infans* en el lenguaje, eludiendo la compleja operatoria a través de la cual el niño pasa de ser hablado a hablar, a tomar la palabra. En efecto, el recién nacido ¿recibe un baño de lenguaje o un baño de discurso? ¿Hay una relación directa e inmediata entre ser hablado y hablar? Existe por supuesto una íntima trabazón entre el discurso del adulto y el discurso del niño, pero también existe un intervalo y una tensión que resulta fundamental sostener.

Entonces, en el seno de este intervalo toma forma un campo de experiencia que es fundamental para nuestra clínica, un modo de experiencia radicalmente diferente al que es moldeado por la palabra: la infancia. (p. 99)

Así, teniendo en cuenta estos planteos, puede pensarse a la infancia como ese tiempo previo a la apropiación de la palabra, es decir, la infancia funciona como una especie de “entre” o de bisagra en relación con el momento en el que el niño adviene a un mundo de lenguaje, donde son los otros los que hablan, y el otro momento en el que él pueda apropiarse de aquel para producir su palabra. De acuerdo a esta mirada, existiría, entonces, un tiempo en el que la experiencia del niño no adopta la forma verbal, puesto que no se encuentra modelada por la palabra, y serían, entonces, otros registros, no verbales, los que registrarían las vivencias y experiencias del niño.

Considerado lo anterior, es posible pensar que esto es con lo que se encuentran los analistas que trabajan con niños: experiencias o restos de experiencias que no adoptan formas o lógicas verbales. Por tal motivo, se vuelve necesario pensar que gran parte de la vida psíquica de un niño no se encuentra atravesada por la palabra. Se puede sostener, asimismo, que el niño juega y crea mucho antes de poder hablar y, por lo tanto, esas experiencias lúdicas y creativas no adoptan ni se encuentran modeladas por una forma lingüística. En todo caso, esa forma lingüística será adoptada más adelante. Sin embargo, esas experiencias “prelingüísticas” no dejan de tener efectos subjetivos, y es con ellas con lo que los analistas de niños se ven conminados a trabajar, más allá de que el niño hable o no. Aunque el niño ya haya superado ese tiempo, esté perfectamente instalado en el mundo discursivo y pueda apropiarse del lenguaje en un acto de enunciación —convertir la lengua en discurso—, lo *infantil*, tal como los últimos autores citados lo plantean, no deja de actuar dejando sus marcas. En este punto, podría abrirse la pregunta acerca de si este último planteo se puede pensar también en el

mundo adulto, lo cual extiende la problemática propuesta a la clínica psicoanalítica en general.

En función del recorrido llevado a cabo y de las preguntas inicialmente planteadas al comienzo de esta tesis, se pueden ensayar ciertos postulados que funcionarían como tejidos posibles a partir de los hilos que se decidieron tomar en la construcción de este trabajo. Considerando que los hilos tomados fueron, en primer lugar, los desarrollos teórico-clínicos de ciertos autores provenientes de la clínica psicoanalítica con niños, los planteos de autores que teorizan acerca del lenguaje y los sistemas semiológicos, desde la lingüística y la semiótica, en segundo término, y, en una tercera instancia, recortes de la propia experiencia propia, se podría plantear como cierre de este trabajo de tesis un entramado de ideas que funciona como un punto de llegada, pero que no deja de abrir una multiplicidad de nuevos interrogantes a ser investigados y desplegados en el porvenir.

Ese entramado de ideas podría, entonces, resumirse así: se piensa a la clínica psicoanalítica con niños como una clínica en la cual la operación que prima es la lectura de múltiples lenguajes, entendidos como la variedad de sistemas semiológicos a través de los cuales los niños dan cuenta de sus modalidades de trabajo psíquico y de sus síntomas. Se propone, por tal motivo, a la lectura como una operación que excede a la escucha, ya que se tiene en cuenta que, si bien en clínica con niños se trabaja fundamentalmente con la palabra, esta no siempre atraviesa la totalidad de las experiencias y los aspectos psíquicos de los niños con los que los analistas se encuentran. Así, se vuelve necesario deslindar todo un registro que trasciende al lenguaje verbal para incluir a otros sistemas semióticos, los cuales se vuelven fundamentales en la clínica psicoanalíticas con niños, aportando el material a partir del cual el analista deberá trabajar, y desde esta misma lógica intervenir, sin intentar traducirlos a la palabra. Se trataría, entonces, desde el lugar de analistas, de resistir el impulso de hacer pasar todo por la lengua, despojándose en algunas situaciones del ropaje verbal en los modos de interpretar e intervenir, y dejarse envolver por la pluralidad y la riqueza semiótica que los niños proponen.

Es posible concluir así este trabajo con dos preguntas: ¿Los planteos precedentes, no hallan también validez en la clínica psicoanalítica con adultos, ya que lo infantil asume un lugar decisivo en ella? ¿Sería posible interrogar a partir de aquí la figura del diván, la interpretación de los gestos del analizante, la función de intervención que muchas veces poseen los gestos del analista, la disposición del espacio

y objetos del consultorio, por situar solo algunos hechos que hacen a la práctica cotidiana del psicoanálisis con adultos? Interrogantes que quedan abiertos, en una apuesta a seguir pensando, trabajando, produciendo, en la persistencia del encuentro entre el abordaje teórico y la singular práctica psicoanalítica, que a su vez, siempre es con otros.

Bibliografía

Adorno, T. (1962). El ensayo como forma. En *Notas de literatura*, Barcelona, España: Ediciones Ariel.

Agamben, G. (2015). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

Alfón, F. (2016). ¿Qué es el ensayo? En Giurleo, P. et al., *El ensayo y la escritura en las ciencias sociales*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Anzieu, D. (2007). La envoltura sonora. En *El yo-piel*, España: Biblioteca Nueva.

Barthes, R. (2009). *La aventura semiológica*. Barcelona, España: Paidós.

Benveniste, E. (2004). De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de Lingüística general I*, Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Observaciones sobre la función del lenguaje en el descubrimiento freudiano en *Problemas de Lingüística General I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Semiología de la lengua [1969] en *Problemas de lingüística general II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

(2014). *Últimas lecciones. Collège de France. 1968-1969*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bleichmar, S. (1988). Cuestiones acerca de la técnica psicoanalítica con niños y adolescentes. *7º Jornada Interna de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*. Consultado en: http://www.silviableichmar.com/actualiz_09/CuestionesAcerca.htm

(2001). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Dolto, F. (2015). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández Miranda, J. (2017). *El ensayo psicoanalítico. Procedimiento y escritura*. Inédito.

(2019a, mayo). El juego y el analista. *Revista Fort-Da*, (13). Consultado en: <http://www.fort-da.org/fort-da13/fernandez.htm>

(2019b). *El trabajo de lo ficcional. Problemáticas actuales en clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires, Argentina: Letra viva.

Fignoni, Ma. Fernanda (2016). *Ficha nro. 1: Algunas consideraciones acerca de la historia de la semiología*. Rosario, Argentina: Cátedra de Semiótica. Escuela de Psicología. Instituto Universitario Italiano de Rosario. Material pedagógico de la cátedra.

Foucault, M. (1987). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

(1999) *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Freud, S. (2005 [1909]). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En *Obras completas. Tomo X*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

(2004 [1937]). Construcciones en análisis. En *Obras completas. Tomo XXIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

(2006 [1893-95]). Estudios sobre la histeria. En *Obras completas, Vol. II*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Heller Roazen, D. (2008). La cumbre del período del balbuceo. En *Ecolalias. Sobre el olvido de las lenguas*. España: Katz.

Jakobson, R. (1974). *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid, España: Ayuso.

Janin, B. (2013). *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.

Klein, M. (2008 [1926]). Principios psicológicos del análisis infantil. En *Obras completas. Melanie Klein. Tomo 1: Amor, culpa y reparación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

(2008 [1927]). Simposium sobre análisis infantil. En *Obras completas. Melanie Klein. Tomo 1: Amor, culpa y reparación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

(2005 [1955]). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Obras completas. Melanie Klein. Tomo 3: Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.

- Laplanche, J. (1984). *Interpretar [con] Freud y otros ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Levin, E. (2011). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Peusner, P. (2015). *Huir para adelante. El deseo del analista que no retrocede ante los niños*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Rodulfo, M. (2006). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Saussure, S. (2005). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Winnicott, D. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.
- Valeros, J. (1997). *El jugar del analista*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.